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

Главни и одговорни уредник
Академик
Никола Поткоњак

2012.

Г О Д И Ш Њ А К
ISSN 1820 – 5461
COBISS.SR-ID 140963340
Година: VIII

Издавач
Српска академија образовања
За издавача
Академик
Никола Поткоњак
Редакциони одбор
Академик
Младен Вилотијевић
Академик
Бошко Влаховић
Академик
Грозданка Гојков
Академик Јуриј Григоријевич Волков
Acad. Păun Ion Otiman
Академик
Данило Ж. Марковић
Лектор
Чедо Недељковић
Компјутерска обрада
Ангелина Страхињић
Тираж 300
Звечанска 54, Београд
Тел. /фах 3691542
E-mail:
s_angelina@ikomline.net

Рукописи се не враћају
Штампа: Центар за образовну технологију, Београд
Први број изашао 2005. године

С А Д Р Ж А Ј

1. ДЕО - ОБРАЗОВНЕ ИНОВАЦИЈЕ У ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ..... 5
Академик Никола М. Поткоњак
ШКОЛА МОЖЕ БИТИ ИНОВАТИВНА САМО АКО ИМА ИНОВАТИВНЕ НАСТАВНИКЕ.....7
Академик Данило Ж. Марковић
МЕЂУЗАВИСНОСТ НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКЕ И ОБРАЗОВНО-ПРЕДАВАЧКЕ ДЕЛАТНОСТИ НАСТАВНИКА ВИСОКИХ ШКОЛА У ИНФОРМАЦИЈСКОМ ДРУШТВУ 15
Академик Грозданка Гојков
МЕТАТЕОРИЈСКИ КОНЦЕПТИ ФУНКЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА И ИНОВАТИВНОСТ ВИСОКОШКОЛСКЕ НАСТАВЕ.....21
Академик Ненад Сузић
ШКОЛСКО УЧЕЊЕ У НОВОМ У ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ.....53
Академик Јован Ђ. Ђорђевић
СХВАТАЊА О ПЕДАГОШКИМ ИНОВАЦИЈАМА – ТЕОРИЈА И ПРАКСА –..... 63
Академик Душан М. Савићевић
ПРЕДНОСТИ И ТЕШКОЋЕ ОБРАЗОВАЊА НА ДАЉИНУ: КОМПАРАТИВНО РАЗМАТРАЊЕ.....75
Академик Драган Коковић
ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ И ОБРАЗОВНЕ ИНОВАЦИЈЕ.....87
Академик Радослав Бубањ
НОВИ МОДЕЛИ САВРЕМЕНИХ ОБРАЗОВНИХ ПРОЦЕСА.....97
Академик Бошко М. Влаховић
УПРАВЉАЊЕ ИНОВАЦИЈАМА У ОБРАЗОВАЊУ .105

Академик Милан Ратковић
ПРЕОБРАЖАЈ ШКОЛЕ- кризе, заблуде, проблеми, стратегија, шансе -.....129
Академик Милан Недељковић
ОСНОВНЕ ДРУШТВЕНЕ ДЕТЕРМИНАНТЕ ТРАНСФЕРА ИНОВАЦИЈА У ПЕДАГОШКУ ПРАКСУ.....147
Академик Миомир Ивковић, др Живорад Миленовић
ИНОВАТИВНИ МОДЕЛ СРЕДЊЕГ СТРУЧНОГ ОБРАЗОВАЊА.....165
Проф.др Нада Вилотијевић, академик Младен Вилотијевић
СИСТЕМСКО УТЕМЕЉЕЊЕ НАСТАВЕ У ИНОВАТИВНОЈ ШКОЛИ.....177
Др Милица Андевски
ПЕДАГОГИЈА ТЕЛЕВИЗИЈЕ.....185
Доц. др Буба Стојановић
ИГРА И ИГРОЛИКЕ АКТИВНОСТИ У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА .203
Доц. др Милена Богдановић
УЧЕЊЕ И САВРЕМЕНА ИНФОРМАЦИОНО КОМУНИКАЦИОНА ТЕХНОЛОГИЈА....219
Проф. др Наташа Вујисић Живковић
ИНТЕРЕСОВАЊА У НАСТАВИ И „УЧЕНИЦИ НОВОГ МИЛЕНИЈУМА“..... 231
Проф. др Гордана Будимир-Нинковић, доц. др Власта Сучевић – Ненад Стевановић –
ПРИМЕНА ИНТЕРНЕТА У ОБРАЗОВАЊУ И ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ....249
Доц. др Јелена Максимовић
МЕТОДОЛОШКА ОБРАЗОВАНОСТ НАСТАВНИКА – ОСНОВА ЗА ПРИХВАТАЊЕ И ПРИМЕНУ ИНОВАЦИЈА.....271
Доцент др Небојша Павловић
ДЕМОКРАТИЈА И УПРАВЉАЊЕ У ШКОЛИ.....289
Проф. др Наталија Јовановић
САВРЕМЕНА ОБРАЗОВНА ТЕХНОЛОГИЈА И МЕТОДИЧКЕ НОВИНЕ У НАСТАВИ ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА.....297
Проф. Др Драгица Илић, мс Борис Илић
ДОПРИНОС СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА ЗАШТИТИ ЧОВЕКОВЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ.....311
Данијела Ковачевић Микић
НОВА ОРГАНИЗАЦИЈА ПРОСТОРА И ОПРЕМАЊА ИНОВАТИВНЕ ШКОЛЕ У ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ.....319
Др Драган Јешић, мр Горан Вилотијевић
УЧЕЊЕ УЧЕЊА И УЧЕЊЕ МИШЉЕЊА – ПУТ ДО ЕФИКАСНЕ ШКОЛЕ.....347
Зорица Влајковац
УЛОГА НАСТАВНИКА У КОМПЈУТЕРСКО-ИНФОРМАТИВНОЈ НАСТАВИ ..353
MSc Danijela Mišić
LIBRARIES – SOURCES OF KNOWLEDGE IN MODERN WORLD OF EDUCATION AND SCIENCE.....361
Др Мирјана Марковић
САВРЕМЕНИ МЕДИЈИ И ОБРАЗОВАЊЕ - ТЕЛЕВИЗИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ У САВРЕМЕНОМ ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ.....367
Мр Марија Јовановић
ИНОВАТИВНИ ПРИСТУПИ ОЦЕЊИВАЊУ УЧЕНИКА: ПРЕПРЕКЕ И ИЗАЗОВИ ..377
Мр Горан Вилотијевић, др Нада Вилотијевић,
КЉУЧНЕ ОДРЕДНИЦЕ ЕФИКАСНЕ НАСТАВЕ.....391

Проф. Снежана Влајковац
ИНОВАТИВНИ МОДЕЛИ НАСТАВЕ И ЊИХОВА ПРИМЕНА У НАСТАВИ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ.....399
Биљана Новаковић-Цветковић
УЛОГА МЕДИЈСКО-ИНФОРМАТИЧКИХ ИНОВАЦИЈА У УНАПРЕЂИВАЊУ НАСТАВЕ.....409
2. ДЕО - БЕСЕЂЕЊЕ О ВАСПИТАЊУ И ПЕДАГОГИЈИ.....425
ЗАШТО БЕСЕЂЕЊЕ О ВАСПИТАЊУ И ПЕДАГОГИЈИ..... 427
Академик Никола М. Поткоњак
ЧУДЕСНОСТ И ЗАГОНЕТНОСТ ВАСПИТАЊА.....429
Академик Јован Ђорђевић
ХУМАНИСТИЧКА ПЕДАГОГИЈА.....435
Академик Драго Бранковић
ИДЕНТИТЕТ СРПСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ.....439
Проф. др Недељко Трнавац
О ПЕДАГОГИЈИ ЧИЈИ СМО ДОКАЗ.....447
Академик Грозданка Гојков
ПЕДАГОГИЈА И ПОСТМОДЕРНА.....451
Протојереј сраврофор др Драгомир Сандо
ОДНОС ДИДАКТИЧКОГ МАТЕРИЈАЛИЗМА И ФОРМАЛИЗМА У ЦРКВЕНОЈ ПРОСВЕТИ.....459
Академик Ненад Сузић
ПЕДАГОГИЈА И ТЕХНОЛОГИЈА.....465
Академик Емил Каменов
ЛЕТ ИЗНАД КУКАВИЧЈЕГ ГНЕЗДА 471
Академик Младен Вилотијевић
ЕМАНЦИПАТОРСКО ВАСПИТАЊЕ.....475
3. ДЕО - ЧУВАЈМО И ПОШТУЈМО СРПСКУ ПЕДАГОШКУ ТЕРМИНОЛОГИЈУ 477
Акдемик Никола М. Поткоњак
ЧУВАЈМО И ПОШТУЈМО СРПСКУ ПЕДАГОШКУ ТЕРМИНОЛОГИЈУ- (тезе 479
Академик Никола М. Поткоњак
УВОДНА РЕЧ.....499
Академик Драган Коковић
СУСРЕТ НАУКЕ И ЈЕЗИКА:ЗНАЧАЈ ДЕЛОВАЊА У ОЧУВАЊУ ЈЕЗИКА И ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ.....503
Академик Драго Бранковић
САВРЕМЕНА ПЕДАГОШКА ТЕРМИНОЛОГИЈА.....511
Академик Душан М. Савићевић
КА ЗСНИВАЊУ АНДРАГОШКЕ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ.....513
Академик Милан Недељковић
ПОТРЕБАН ЈЕ ЦЕЛОВИТ ПРИСТУП ЛЕКСИЧКИМ ПОЗАЈМЉЕНИЦАМА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ.....529
Академик Миле Илић
СРПСКА ПЕДАГОШКА ТЕРМИНОЛОГИЈА И РАЗВОЈ ПЕДАГОШКЕ НАУКЕ И ПРАКСЕ.....535
Akademik Nikola Mijanović
AUTORIZOVANA DISKUSIJA SA NAUČNOG SKUPA SRPSKE ČUVAJMO I POŠTUJMO SRPSKU PEDAGOŠKU TERMINOLOGIJU.....539

Академик Новак Лакета
ТУЂИЦЕ У НАШОЈ СТРУЧНОЈ ТЕРМИНОЛОГИЈИ.....543
Проф. др Недељко Трнавац
СЛОВЕНСКО ПОРЕКЛО СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО ИЗВОРИШТЕ СРПСКЕ ПЕДАГОШКЕ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ.....553
Проф. др Драгољуб Зорић
ДИСКУСИЈА НА НАУЧНОМ СКУПУ
ЧУВАЈМО И ПОШТУЈМО СРПСКУ ПЕДАГОШКУ ТЕРМИНОЛОГИЈУ 559
Проф.др Данијела Василијевић
КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЕКСЕЛЕНТНОГ ЕКСПЕРТА ЕДУКАТОРА.....563
Др Жана Бојовић, доцент
ЈЕЗИЧКА ГЛОБАЛИЗАЦИЈА У ПЕДАГОШКОЈ ТЕРМИНОЛОГИЈИ.....567
Академик Петар Козић
ЗА НАУЧНИ СКУП САО О ПЕДАГОШКОЈ ТЕРМИНОЛОГИЈИ 569
ЈАВНИ ПОЗИВ – АПЕЛ.....573
4. ДЕО - ПРЕДСТАВЉАЊЕ КЊИГЕ: "ПЕДАГОГИЈА У СРБА", И* КЊИГЕ: *"ОБРАЗОВАЊЕ У ДРУШТВУ УМРЕЖЕНЕ КУЛТУРЕ",..... 577
Академик Младен Вилотијевић
ПОТКОЊАК: "ПЕДАГОГИЈА У СРБА".....579
Академик Новак Лакета
ИЗВОД ИЗ РЕЦЕНЗИЈЕ КЊИГЕ ПЕДАГОГИЈА У СРБА Николе Поткоњака 583
Проф. др Недељко Трнавац
ПРЕДСТАВЉАЊЕ КЊИГЕ НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА: "ПЕДАГОГИЈА У СРБА"587
Академик Никола Поткоњак
КАКО ОД ПАРЦИЈАЛНИХ И ЈЕДНОСТРАНИХ ДО ЦЕЛОВИТОГ И ЈЕДИНСТВЕНОГ ПРИСТУПА ПЕДАГОШКОЈ НАУЦИ.....589
Проф. др Младен Вилотијевић
ОБОГАЋЕНА ПЕДАГОШКА ЛИТЕРТУРА, ПРИКАЗ КЊИГЕ: Бошко Влаховић: ОБРАЗОВАЊЕ У ДРУШТВУ УМРЕЖЕНЕ КУЛТУРЕ, 2012.....595
Академик Данило Ж. Марковић
ИНОВАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ-, Бошко Влаховић, ОБРАЗОВАЊЕ У ДРУШТВУ УМРЕЖЕНЕ КУЛТУРЕ.....601
Академик Бошко Влаховић..... 607
5. ДЕО - ОБЕЛАЖАВАЊЕ ЈУБИЛАРНИХ ГОДИШЊИЦА ЧЛАНОВА САО..... 609
Академик Никола Поткоњак
ЧЕСТИТКЕ ЈОВАНУ ЂОРЂЕВИЋУ И ВЛАДЕТИ ТЕШИЋУ.....611
Академик Грозданка Гојков
ЖИВОТ И ДЕЛО ЈОВАНА ЂОРЂЕВИЋА.....613
Академик Јован Ђорђевић
ЖИВОТ И ДЕЛО ВЛАДЕТЕ ТЕШИЋА 633
Академик Никола М. Поткоњак
ЧЕСТИТКА АКАДЕМИКУ БОШКУ ВЛАХОВИЋУ..... 641
Академик Милан Недељковић
УЗ ОСАМДЕСЕТ ГОДИНА ЖИВОТА АКАДЕМИКА БОШКА М. ВЛАХОВИЋА 645
ШЕСТИ ДЕО - РАД СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА *.....651*
ЗАПИСНИК редовне скупштине САО одржане у Београду 22 јуна 2012. год..... 653
ИЗВЕШТАЈ о раду САО за период 2009-2012 године.....657

I. ДЕО

ОБРАЗОВНЕ ИНОВАЦИЈЕ У ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ

Академик Никола М. Пошкоњак[1]
Српска академија образовања
Београд

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.123
стр. 7-14

ШКОЛА МОЖЕ БИТИ ИНОВАТИВНА САМО АКО ИМА ИНОВАТИВНЕ НАСТАВНИКЕ

Резиме. *У прилогу се полази од три основна става: 1. школа може бити иновативна само ако има иновативне наставнике; услови за иновативни рад су веома важни, али они остају мртви ако нема наставника који ће их користити у свом раду; 2. иновативни наставник је онај који има развијене одговарајуће особине и својства; 3. факултети на којима се образују наставници у Србији не оспособљавају их за иновативни рад у школи.*

Кључне речи; *иновације, иновативна школа, иновативни наставник, образовање иновативних наставника.*

Основни, најважнији и кључни чинилац и носилац иновација у васпитно-образовном и наставном раду који се организује у школи јесте *наставник. Без иновативних наставника нема и не може бити ни иновативне школе.*

Није, дакле, реч о наставницима уопште, већ о *иновативним наставницима,* наставницима оспособљеним да *мисле* и *делују* иновативно, о наставницима који се *боре* за стално и систематско *мењање* и *унапређивање васпитно-образовног и наставног рада* у школи.

Разумљиво, ни на који начин не треба потцењивати нити омаловажавати значај и потребу *услова* за иновативно деловање наставника у школи. Реч је о *простору, опреми, материјалним средствима и организацији* школе, о раду *стручних сарадника* (школских педагога и психолога) и *органа управљања школом,* о *односима* који постоје у школи међу свим битним чиниоцима за педагошки рад. Без обзира на веома велики значај поменутих

[1] miknikpo@eunet.rs

услова, они, ипак, нису пресудни да ли ће нека школа бити иновативна или неће. Доказ су школе које, мање-више, имају обезбеђене све (или већину) поменутих услова за иновативни рад, па, ипак, ни на који начин се не могу сматрати иновативним. Сигурно је да у таквим школама не постоје иновативни наставници. Недостају наставници који ће постојеће услове користити за иновативни рад. Када би такви наставници постојали, чак само и једна мања група њих, они би створили у школи *иновативну атмосферу, иновативно окружење,* подстакли би и остале наставнике да почну да иновативно делују. Школа би тада постала иновативном.

Основна питања која се постављају јесу:

1. која се школа може сматрати иновативном;

2. који се наставник може сматрати иновативним, које професионалне и личне особине и својства такав наставник треба да поседује;

3. да ли ми у Србији, током иницијалног образовања будућих наставника, као и током њиховог стручног усавршавања, припремамо и оспособљавамо наставнике за иновативни рад у школи?

Покушаћу кратко одговорити на та три питања.

Прво питање

Која се школа може сматрати иновативном?

Иновативна је школа она у којој преовладава *уверење* (које је прерасло у *општи став свих субјеката у школи) да васпитно-образовни и наставни рад у школи и резултати који се тим радом пстижу нису никад толико добри да се не би могли стално побољшавати, унапређивати, иновирати, учинити још бољим, успешнијим и квалитетнијим;* школа у којој сви субјекти, а пре свега, наставници као кључни носиоци педагошког рада, такво уверење не прихватају само формално и декларативно, већ је оно постало *основа* њиховог свакодневног практичног педагошког рада, *лични став* према остваривању свих васпитних и образовних задатака школе: школа у којој је развијен висок ниво *одговорности* за ученике /васпитанике и за резултате које они постижу; школа у којој постоји *иновативна атмосфера;* школа у којој постоје основни *услови* за иновативни рад. Наставника.

Друго питање

Иновативни наставник је онај који поседује следеће основне особине и својства:

- прихвата позив наставника као своје *истинско животно опредељење,* не односи се према свом педагошком раду чиновнички и формално, који једва чека да прође његово „радно време“ и да

изађе из школе и престане мислити на свој „посао“; наставник који се не бави педагошким радом само због тога што му је то запослење од кога (како-тако) може да живи, није онај који ће напустити то занимање чим се појави неко друго (боље плаћено) радно место и сл.;

- који *воли* свој позив и педагошки рад, који *воли* и *поштује* своје ученике/васпитаике и има много *разумевања* за њихове проблеме и тешкоће;
- који је *свестан* да његов успех у васпитавању и образовању ученика зависи од тога колико он *лично улаже себе* у свој педагошки рад, колико он лично *зна,* колико *учи* и *усавршава се, колико се стручно* самообразује; који не само *зна* већ је и *уверен* да не може постизати виши *квалитет* у свом педагошком раду без сталног стицања нових знања; код кога постоји развијена *свест* да стално мора *учити* и *критички* се односити према свом педагошком раду;
- наставник који је оспособљен да *критички мисли и процењује* свој рад, који *није задовољан* са оним што постиже својим радом, који је стално „окупиран“ идејом како да *унапреди* и *побољша* свој рад, како да га *иновира;* наставник код кога постоји „педагошки немир“, који му не дозвољава да се мири са постојећим, већ га „тера“ да стално трага за *новим* и *бољим;*
- наставник који *критички* чита и проучава *стручну литературу* и *педагошку периодику* и стално трага за оним што би могло допринети унапређивању његовог рада, вишем квалитету тог рада, који ништа не прима на „први поглед“ као „здраво за готово“, већ о свему размишља и критички га процењује из аспекта свога рада;
- наставник који *не мисли* и *не делује* по калупима, шаблонима, на уобичајен начин, који се *не боји* новина – да ствари *види* и да *лично поступа* на другојачији начин, претходно све сам добро стручно осмисливши и засновавши;
- наставник који је *спреман за промене* у педагошком раду, који се не плаши *додатног* рада који мора уложити у те новине, коме то ни на који начин није „терет“, „губљење времена“, ни „узалудан посао“;
- наставник који се, једном речју, *стваралачки односи* према свом раду и резултатима које тим радом постиже;
- наставник који ниједну промену – иновацију – у свом педагошком раду не предузима без солидне *припреме,* јасног и

целовитог одговора на следећа питања: *шта* жели да мења (јасност предмета иновације), *зашто* то жели да мења (јасност циља мењања – иновације), *како* да промену практично изведе (процес иновирања), *како* да предузету промену прати и *како* (објективно и непристрасно) да утврди *стварне резултате* изведене промене у васпитно-овразовном и наставном раду, да *критички* процени добијене резултате и да *донесе одлуку* да ли ће и у којој мери наставити да ради на *нов начин* у свом педагошком раду;

- наставник који је оспособљен да *управља својим иновативним радом* (стручна и методолошка оспособљеност) по оној једноставној, али веома значајној процедури: *планирај, практично уради, прати, утврди, анализирај, критички оцени, примењуј, унапређуј.* У овом склопу наставник треба, поред осталог, да је добро упознат и практично оспособљен за организовање и извођење *примењених* и *акционих* педагоких истраживања;
- наставник који има веома развијено осећање *одговорности* за свој рад, за своје ученике/васпитанике, *смелости и храбрости* да се суочи са проблемима у свом педагошком раду и да их *систематски* и *упорно* решава на најбољи могући начин и у *право време:*
- наставник који има смисла за *тимски рад,* јер иновације најчешће захтевају сарадњу и координацију иновативног рада са колегама, стручним сарадницима, управом школе, стручњацима и институцијама ван школе;
- наставник који је оспособљен *да преноси на друге* своја сазнања и искуства из иновативног рада;
- и, напокон, наставник коју своју неспремност да мења (иновира) и унапређује свој педагошки рад не налази стално *изван себе* (нема услова, нема средстава, мала плата, нема времена и сл.) већ само у *себи самоме.*

Листа совјстава и особина иновативног наставника није напред дата ни по редоследу значења нити је то нека ранг листа. То и не било могуће учинити. Све напред поменуто је подједнако значајно и када се све то стекне код једног наставника за њега се може рећи да је *иновативни наставник, иновативно оријетисан и оспособљен наставник.*

Да на крају кажемо и то да није тако лако бити иновативни наставник у школи у којој нема иновативне атмосфере, у којој већина наставника само „отаљава“ своје обавезе и задатке, у школи у којој постоји одбојност према новинама и променама устаљеног (уобичајеног) начина рада, односа, према новим мерилима процене

квалитета рада наставника, у школи у којој ни стручни сарадници ни руководство школе нису иновативно оријентисани. У таквој школи брзо ће бити „уђуткани“ они појединци, па и мање групе наставника, који желе нешто да промене, да учине другојачијим, да иновирају и унапреде. Они који се томе противе наћиће хиљаду „ваљаних разлога“ да онемогуће оне који желе ново и другојачије у школи од постојећег. Радоваће се такви сваком неуспеху „иноватора“, чиниће им намерно различите сметње у њиховом иновативном раду. И то ће бити, сигурно је, најтежа битка коју ће морати иновативно оријентисани наставници извојевати ако желе да успеју.

Треће питање

Да ли ми у Србији, током иницијалног образовања будућих наставника и током њиховог стручног усаврашавања, образујемо и практично оспособљавамо иновативне наставнике?

Наш одговор је, нажалост, негативан на постављено питање. Чак и онда када је реч о образовању васпитача предшколских установа и о образовању учитеља, који су, иначе, најбоље и теоријски и практично оспсобљени за педагошки рад. О осталим наставницима, који једва стичу неко стручно позивно образовање (психолошко-педагошко-методичко), односно, о онима који се и без таквог стручног образовања нађу у нашим школама (највише у бројним стручним школама) да и не говоримо.

Одмах да нагласим да није реч о томе да у образовању и усавршавању наставника код нас *недостаје нека научна и стручна студијска дисциплина,* па чак није реч ни о недостатку неких најважнијих *садржаја* у оквиру постојећих дисциплина (ово се односи, пре свега, на педагошке и учитељске факултете), већ је реч о *начину(методама)* како се ти садржаји, који су значајни за иновативни рад будућим наставницима преносе, посредују и дају студентима и како се захтева да их они *уче* и на испитима као *научене* искажу.

Као што се из напред наведених особина и својстава иновативних наставника може видети, реч је, пре свега, о *свести, схватању, ставовима, убеђењима и односима* таквих наставника према својој професији, према васпитно-образовном и наставном раду, према својим ученицима, односно васпитаницима, који су тим радом обухваћени.

У процесу иницијалног образовања будућих наставника, па и процесу усавршавања наставника, служи се код нас класичним облицима, методама и организацијом студирања, савладавања садржаја студијских дисциплина. Од студената се углавном тражи

да те садржаје „науче“ и да их, опет на класичан начин, репродукују на испиту и на тај начин „покажу“ да су их „савлдали“. Ситуација се много не мења ако се уместо класичних испита (или упоредо са њима) знање студената провера одговарајућим тестовима. Тиме се само повећава објективност *репродуковања* запамћеног знања студената. На тај начин се *не проверавају* оне особине и својства које треба да има иновативни наставник.

Током студија, чак и на изразито наставничким факултетима, као што су педагошки и учитељски факултети, не ради се много на развијању *критичке* свести и мишљења код студенета, *отворености* за ново, на развијању става да се не ради *на устаљен, „уобичајен“ начин, по шаблонима и калупима,* не развија се код студенета, будућих наставника, *критички немир* ни према знањима, ни према литератури у којој су она садржана, па не ни према оном што професори у својим предавањима саопштавају студентима, не развија се *критички став* према пракси рада у нашим школама (приликом практичног рада и вежбања студената у школама и разговорима који се после тога воде), не развија се код студнета *смелост* да раде на другојачији начин од постојећег (на пример, током студија, учења, полагања испита, израде семинарских и дипломских радова и сл), не захтева се да сами студенти нешто *ново* уносе у свој рад, не развија се код студенета *одговорност* за будући педагошки рад, одговорност за квалитет тог рада и за правилне сарадничке односе са субјектима који су њиме обухваћени у школи у којој ће радити будући наставник и сл. Једном речју *не оспособљавано, са јасним циљем и задацима, систематски, будуће наставнике за прихватање и практично уношење иновација (нових начина*, *облика и метода рада) у сопствени педагошки рад, као најпоузданији пут за постизање вишег квалитета у педагошком раду*.

Речено ће се тешко постићи док год се не почне да ствара *иновативна атмосфера* и у оквиру институција - факултета - на којима се образују будући наставници. Ако се у таквој институцији плаше новина (иновација), ако професори који у њима раде нису много спремни да раде *другојачије* у односу на друге факултете и на устаљене начине рада, ако нису *отворени и пријемчиви* за новине – онда не треба много очекивати да ће из таквих институција излазити иновативно оријентисани и оспособљени будући наставници.

У почетку, када су оснивани учитељски факултети у Србији (1993) чињени су извесни напори да се они не „усклађују“ по начину рада и организацији са осталим факултетима. Било је више

предлога да се учитељски факултети по систему студија, начину изучавања студијских дисциплина и њиховим међусобним повезивањем, по средствима и методама који се користе током студија, по организовању праксе и порактичног рада студенета, по организацији испита, утврђивању оцена (елемената који се епри томе узимају у пбзир), по укључивању и активизацији студенета током студија у истраживачки рад, као и по опремљености итд. *разликују* од осталих факултета. Нажалост, то није трајало дуго. Сами ти факултети, односно професори који су на њих дошли, упорно су захтевали да учитељски факултети, пошто-пото, *личе* на остале факултете и да се од њих ни почему не разликују. Томе су много допринели и „законодавци“. Њима је увек најлакше да једним законом (звао се о закон о универзитетима, односно о високошколском образовању и сл.) на *исти начин* реше основна питања за *све* факултете и универзитете. Они нису прихватили да се рад учитељских факултета „уреди“ посебним законом и на посебан начин у оквиру неког општијег закона за тај ниво школског образовања. У томе су имали, нажалост, свесрдну помоћ самих учитељских факултета. Они никако нису хтели да се „разликују“ од осталих факултета. Неоправдано су се плашили тобоже за статус тих факултета, а уствари плашили су се за свој статус. И то је било важније од свега осталог.Плашили су се да ће онда бити факултети „другог“ - „нижег реда“, иако то нико нигде није ни исказивао нити предлагано. Реч је била само о захтеву за другојачијом *организацијом* рада тих факултета, о већој њиховој *слободи* да сами ти факултети уређују своју организацију и рад водећи, првенствено, рачуна какве стручњаке васпитавају и образују. И сада се налазимо ту где се налазимо. У свему су учитељски и педагошки факултети изједначени са осталим факултетима, али на штету онаквог образовања будућих стручњака – учитеља и васпитача предшколских установа - који су нашим школама и данас, а још више ће сутра и те како бити потребни.

Остали факултети, који се често називају „наставнички“ (филозофски, филолошки, природно-математички, за физичко васпитање), на којим се образују наставници, рецимо то отворено, тек *узгред*, још су много даље од оспособљавања наставника за иновативн рад у школама.

Да се вратимо на почетак. Када смо уместо учитељских школа у Србији отварали педагошке академије (1971.г.), а уместо њих учитељске факутета (1933.) упорно смо доказивали, сасвим оправдано, предности вишег - универзитетског - *нивоа* образовања

будућих учитеља. Пракса је то у протекле, скоро две деценије, потврдила. И то је оно што је добро и позитивно.

Нисмо, међутим, никад много говорили и критички писали о томе што смо *изгубили* када смо укидали „добре, старе учитељске школе“. Ни у педагошке академије, а поготово на учитељске факултете, нисмо успели да *пренесемо* нити у њихов живот и рад да *уградимо дух* и *атмосферу* учитељских школа. И то није добро.

Ученик који је уписивао учитељску школу од првог дана проведеног у тој школи живео је у *атмосфери,* у *окружењу* да ће бити *учитељ,* да је то нимало лак, чак мало друштвено признат, али веома частан, узвишен и одговоран позив (професија). Ниједан појединачни наставник учитељске школе није био „задужен“ за такво васпитавање будућих учитеља. *Сви* су они својим *ставовима* и *понашањем*, односом према школи у којој су радили и према ученицима, будућим учитељима, код својих ученика развијали и васпитавали посебан *однос* према позиву који су изабрали. Мало је у тим школама било наставника (а они су посебно бирани међу најбољима) који су се формално односили према својим обавезама и према својим ученицима, који својим радом, ставовима и личним односима и примером нису показивали и стављали до знања својим ученицима *значај професије за коју се припремају.* Имали смо тада, готово по правилу, нјабоље учитеље у наши школма.

Такав *дух,* таква *атмосфера,* такво *окружење васпитавају будуће наставнике* више него празне речи које им се често упућују, више него многа знања која стичу и механички меморишу и репродукују током студија. И док не створимо такву актмосферу на факултетима на којима будући наставници стичу иницијално образовање, у коју је уткано и њихово оспособљавање за иновативни рад, нећемо имати наставнике који ће бити *носиоци иноватиног рада у школи,* који ће школу чинити *иновативним*, а то значи, нећемо имати школе у којима је борба за *виши квалитет рада и резултата педагошког рада,* циљ и саставни део свакодневног рада сваког наставника.

Академик Данило Ж. Марковић[1]
редовни члан
Српске Академије образовања САО
иностранi члан
Руске Академије образовања РАО

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 378.12
стр. 15-20

МЕЂУЗАВИСНОСТ НАУЧНО-ИСТРАЖИВАЧКЕ И ОБРАЗОВНО-ПРЕДАВАЧКЕ ДЕЛАТНОСТИ НАСТАВНИКА ВИСОКИХ ШКОЛА У ИНФОРМАЦИЈСКОМ ДРУШТВУ

Резиме: *Аутор у раду разматра значај научно-истраживачке и образовно-предавачке делатности наставника високих школа у коришћењу образовних информација у остваривању информацијског друштва. У контексту оваквог приступа указује се на значај перманентног образовања посленика у информацијском друштву и закључује да су информтизација и перманентно образовање два комплементарна међусобна процеса у друштву.*

Кључне речи: *знање, информација, информацијско друштво, перманентно образовање.*

Образовне информције постају све значајнија парадигма образовања у савременом, све више, информацијском друштву. Информацијско друштво настаје као резултат два међусобно повезана, чак може се рећи међусобно условљена процеса у еволутивном развоју друштва: глобализације (посебно образовне)[2] и информатизација. Информацијско друштво није потпуно обликовано, оно је друштво у настајању са неколико препознатљивих обележја: *научно знање* је основни фактор друштвеног живота и развоја: *информација основни производ* преузимајући економске и социјалне функције капитала *знање* основни фактор социјалне

[1] markovicd@ikomline.net

[2] Опширније аутор је о овоме писао у монографији: *Глобализација и високошколско образовање,* Универзитет у Нишу и Државни универзитет у Новом Пазару, Ниш, 2008, стр. 19-49.

диференцијације.[1] У контексту овог новог значаја знања разлиукују се два појма знања: *тацитно и експлицитно знање.* У оквиру тацитног знања постоји читав спектар, као што су: осећај, веровање, наклоност, вредности, процена вредности, намере и концепт о индивидуалности. На основу ових агенаса стратификују се структуре у датом простору и времену стварајући фактичко тацитно знање које улази у информације. *Експлицитно знање* има и елементе тацитног знања, и испорука знања, и капитализам се све више заснива на знању.[2]

Инвентивност је основна парадигма развоја интелегизоване радне делатности у информацијском друштву. Ширење знања не свхата се само као повећање просторног распростирања, већ и као обогаћивање знања новим *садржајима креативнним интелектуалним промишљањем постојећих знања о појавама које су предмет информација.* Информација тиме, на одређен начин, перманентно проверава истинитости знања у глобалним, планетарним условима и њиховој повезаности објашњавајући их интелектуалним промишљањем проверавајући постојећи и долазећи до нових сазнања. И како информацијско друштво има глобални карактер то и образовне информације имају такав карактер и у остваривању таквог њиховог карактера с обзиром на пораст динамике информацијског друштва све су бројнији облици међународне сарадње у овом циљу.[3] Тако је средином прошлог месеца (11-12. октобра 2012.) године у Москви одржан *Међународни конгрес* са темом*: Иновациони модели и технологије савременог образовања као средства формирања једног (јединственог) информационог економског и културног пространства, питање теорије и праксе.* Идеја конгреса била је формирање међународне информационо-комуникацијске платформе за размену искуства у реализацији иновационих технологија развоја, искуства у реализацији иновативних технологија развоја обуке и васпитања деце и омладине. Као циљеви конгреса посебно су истакнути: *формирање јединственог образовног пространства и садејство развитка* и модернизације образовног простора за обез-

---

[1] Еляков, А. Д., *Информация общества (философско-экологический анализ внедрения информационний технологий*), Издаваштво самарской экологической Академии, Самара, 1991.

[2] Миличић, Р. В., *Индустрија знања – нова магистрала државног развоја,* ПТН издаваштво, Нови Сад, 2006, стр. 227-229.

[3] О савременом информацијском друштву видети и: *Иванов, Д. В. (: Виртуализация общества, Петербурческое вокетаковедение,* Санкт Петерсбург, 2003, стр. 11-12. и Тюрина, И.Ю. *Информационно общество*, Социологическая энциклопедия, Москва, Мысль, 2003, стр. 92.

бођење тржишта рада РФ, СНГ и Европске Уније висококвалификованих кадрова на основу међународне сарадње. Конгрес је имао две пленарне седнице. *На једној* је била тема: Информациони путеви формирања јединственог образовног пространства на евроазијском континенту, на *другој* тема*:* Непрекидни (целоживотни) развојни ток личности у текућем образовном процесу од дечјег забавишта, преко основног до вишег и високог образовања са постојећом иновативном технологијом образовним развитком и васпитањем.[1]

Програм рада овог конгреса, теме које су презентоване и циљеви на које је указано, показују да иновативне делатне и образовне иновације имају глобални карактер, да су вишезначни и захтевају успостављање новог односа између истраживачке и образовно-предавачке делатности. Образовно-предавачка делатност није више само преношење информације о одређеним сазнањима из "кутије знања" до којих су други дошли. Она садржи и доградњу тог знања, садржаја "кутије знања". Она треба да представља и критичко промишљање тог садржаја у преношењу знања. То је нов начин ширења знања и информација, који представља превазилажење дуализма између стварања знања и његовог преношења, тј. ширења.

Циљеви, програм рада и теме које су разматране представљају на квалитативан начин остваривање друштвеног опредељења о потреби перманентног усаглашавања образовних садржаја са променама у садржају и карактеру рада који се исказују са постпеним настанком информацијског друштва, односно мутирањем постиндустријског у информацијско друштво,[2] које све више постаје од друштва људи произвођача у друшгво људи ствараоца.[3] Остваривање овог друштвеног опредељења захтевало је, и захтева, промене у финансирању образовне делатности и њено повезивање са финансирањем научно-истраживачког рада, на шта указује и искуство земаља које се истичу научно-техничким развојем. Тако је

---

[1] Од реферата који су саопштени заслужују да посебно буду поменути следећи: Образовне технологије XXI века: информациона култура и медиообразовање; Компетентни приступ као основа квалитетног иновационог образовања; Модели интеграције руског и европског образовања и формирање социјалног партнерства у систему образовања – један од задатака економике.

[2] Опширније о овим питањима аутор је писао у радовима: *Развој технике производње и допунско образовање,* "Директор", Београд, 38/1971, стр. 50-53 и *Значај научно-истраживачког рада наставника високих школа за осавремењавање високог образовања,* "Универзитет данас", Нови АСад, 3-4/1973, стр. 271-272.

[3] Опширније видети: Федерико Мајор, *Сутра је увек касно,* "Југословенска ревија", 1991.

око половине буџетских средстава руског Министарства образовања издвојено за науку усмерено на основна истраживања. Истовремено, на број научних праваца утиче мрежа примењених истраживања.[1] Уз то Министарство образовања Руске Федерације омогућило је одговарајућу квалификациону структуру запослених, потребним бројем доктора и магистара наука.

Знање у информацијском друштву постаје јавно добро и информисање о њему чини га доступним за остваривање привредних и социјалних друштвених циљева. *Квалитативно образовање у информацијском друштву захтева превазилажење јаза између предавачке и истраживачке делатности и то наглашеније уколико се ради о вишим нивоима, посебно о универзитетском образовању.* Носиоци образовног процеса зато треба да буду креативни истраживачи и ствараоци знања, а не само репродуктивци знања које су други стварали, које су само довољно или недовољно разумели и усвојили. Остваривање овог друштвеног опредељења захтева промену финансирања образовне делатности и њеног повезивања у начину финансирања са научно-истраживачком делатности и у том контексту и критичког промишљања услова и поступака стицања универзитетксих титула и наставничких звања.[2] Критичко промишљање ових поступака треба да допринесе изналажењу поступка добијања докторских и магистарских титула и наставничких звања заснованих на титулама које исказују да они располажу одређеним знањима и способностима да то знање унапређују и шире у образовном информацијском простору. У овом смислу повезаност међузависност, образовне и научно-истраживачке делатности су функционално повезане, тј. научно-истраживачка делатност наставника треба да кореспондира са садржајем њихових наставничких делатности. *Ова функционална повезаност треба да се заснива, и омогући, научну и педагошку компетентност наставника високих школа.* У ствари, кратко речено функционална компетентност наставника високих школа у информацијском друштву треба да се заснива на две компоненте: располагања научним знањем и радом на његовом увећању и способности да та сазнања шири у образовном простору.

---

[1] Глуков, В. В., *Економија знања,* Висока пословна школа пословних струковних студија, Нови Сад, 2011, стр. 20.

[2] Овај проблем аутор разматра у раду: *Прилог критичком разматрању поступка стицања звања универзитетских наставника у земљама транзиције,* "Теме", Ниш, 3/2004, стр. 125-134.

Значај знања и међуусловљености и повезаност истраживачке и предавачке делатности у информацијском друштву захтева промене у *институционалном организовању ових делатности које ће, између осталог, омогућити њихово финансирање из јавних и приватних финансијских извора, будући да знање повећава конкурентску моћ на тржишту.* У контексту повезаности ових делатности и значаја знања за друштвени развој настаје и ново промишљање одговорности посленика у овој научној и образовној делатности. У првом реду потребно је ново промишљање, у контексту обележја информацијског друштва, принципа општег менаџмента у образовању и научно-истраживачком раду као грана социјалног менаџмента у условима прожимања процеса глобализације и информатизације друштва. У овом контексту потребно је критичко промишљање већ постојећих текућих система усмеравања (или управљања) од стране државе образовањем и научним истраживањем, а у том склопу оставаривање неких већ постојећих модела повезаности научно-истраживачке и образовне делатности наставника високих школа. *У том критичком приступу потребно је посебно разматрати сложена питања организације (и организовања) универзитета, са становишта повезаности научно-истраживачке и образовне делатности његових наставника.* На ову потребу је указивано на самом зачетку постиндустријског као претече информацијског друштва.[1] Развој друштва који је следио, са све снажнијом и обухватнијом глобализацијом довео је до глобализације образовања и *усвајања Болоњске декларације* (1999) под називом *Европска зона високог образовања,* која је предвиђала и повезивање научно-истраживачке и наставне делатности, посебно наставника високих школа[2]. Међутим, пракса остваривања *Болоњске декларације* показала је да се ово прожимање научне и наставничке делатности *не остварује или непотпуно остварује. Наставници високих школа више преферирају научно-истраживачком него предавачком раду,* чак и кад тај рад није функционално повезан са садржајима њихових наставничких обавеза. Они преферирају своје ангажовање више на реализовање научно-истраживачких пројеката у односу на заједнички истраживачки и предавачки рад са студентима, јер истраживачким радом не само добијају већа финан-

[1] Аутор је о овом питању писао у том периоду у раду *Правни статус универзитета и могућности интеграције наставног процеса на Универзитету,* Зборник радова "Друштвени и економски аспекти образовања", Свеучилиште у Загребу, Загреб, 1969, стр. 53-57.
[2] Шире о овом видети у Монографији аутора *Глобализација и високошколско образовање,* Универзитет у Нишу и Државни униерзитет у Новом Пазару, Ниш, 2008, стр. 44-45.

сијска средства, већ тим радом доживљавају већу друштвену промоцију и популарност у широј друштвеној заједници.[1]

Иновације, па и образовне иновације представљају значајно питање информацијског дурштва. Оне представљају везивно "ткиво" тог друштва и без његове промене нема ни њих. Промоција и остваривање иновативности у информацијском друштву представља вишеаспектну делатност одређену већим бројем фактора. *Али основни фактор те делатности је човек посленик научно-истраживачке и образовно-предавачке делатности, у њиховој међусобној повезаности и условљености и његове способности и спремности да образовни процес обогаћује иновацијама.* Припрема људског фактора за иновациони приступ у образовању, посебно у високом, зато заслужује посебну пажњу и свестрано разматрање, за чији почетак је важно и ово указивање. У ствари, да би образовне иновације биле у остваривању и развијању информацијског друштва потребна је колективна компетентност за иновациону делатност.[2]

Указивање на значај људског фактора – посленика који сједињује научно-истраживачку и образовно-предавачку делатност омогућавајући прожимање ових делатности и остваривање информацијског друштва, упућује на значај перманентног образовања за развој информацијског друштва. Јер, то је друштво које се не само заснива на научном знању већ и на сталном обогаћивању тог знања. А да би се оно обогаћивало то његови посленици непрекидно морају актуализовати своја знања проверавајући новим истраживањима да би тако актуализована и проверена научна знања омогућила развој информацијског друштва. Зато се и може закључити да су перманентно образовање и развој информацијског дурштва два процеса међусобно повезана и условљена.

---

[1] Професори високих школа у Немачкој су врло угледни и добро плаћени, али је велика замерка што постоји велики јаз између њих и студената, јер се више баве истраживањима која доносе награде и медијску пажњу него предавања и контакти са обичним студентима" (Сандра Гуцијан, *Болоња на удару и у Немачкој,* Београд, "Политика" 35545 (CIX) 21.X.2012, стр. 10.).

[2] Опширније о овоме прочитати: Э Г. Брындин, Колективная компетентностй инновационноь делтелыностя, збор. радова, XVII Международния конференция" экологическое образование в интераех устойчивого развития", Санкт-Петербург, 2011, стр. 142-144.

Академик Грозданка Гојков[1],
Висока васпитачка школа „Михаило Палов“, Вршац и Учитељски факултет Универзитета у Београду[2]

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 378.1
стр. 21-52

МЕТАТЕОРИЈСКИ КОНЦЕПТИ ФУНКЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА И ИНОВАТИВНОСТ ВИСОКОШКОЛСКЕ НАСТАВЕ[3]

Резиме: *У тескту се дискутују питања функције образовања у Србији, које је увођењем економских модела ефикасности путем стандардизација и провера квалитета образовног система довело до озбиљног заокрета у разумевању функција и улоге знања, до парадигматског преокрета који се огледа у померању од (неохуманистичког) ка утилитарном-од основног човековог права у тржишно добро; хуманизам се замењује моралном равнодушношћу; индивидуализам влада сценом; занемарују се морални аспекти образовања; као и етичка одговорност глобализације ...Метатеоријски концепти промена налазе се у постмодерним теоријама о знању и дискутују се из метатеоријског угла, филозофским приступима појмовима „самоодређење“ и „еманципација“ (Неокантовци-Наторп и др.), у смислу упозорења на опасну еквивокацију-самоодређење је значило самоодговорност за квалитет моралног делања; Кантов императив-„поштовање закона“ наглашава способност разликовања наклоности и обавеза као навјишу квалификацију особе...*

У тексу се анализира питање преноса начина мишљења и стратегија деловања из подручја економије у област образовања путем економских модела управљања и контроле квалитета на вредновање институција, на функционлано схватање појма образовања и депедагогизацију реформских процеса, претварање педагогије у технолошку дисциплину, са губљењем научног статуса, захтевима за емпиријским истраживањима образовног система. А, ова и друга питања у основи су анализа

[1] g_gojkov@open.telekom.rs
[2] e-mail: ggojkov@hemo.net
[3] Текст је рађен у оквиру пројекта који финансира Министарство просвете и науке РС за период 2010-2014, бр. 179010

налаза истраживања ауторке којима се покушавају сагледати домети и ограничења иновативних потенцијала метода дискурса и пројект методе, којима се очекује продубљени приступ учењу, који иде даље од разумевања и памћења садржаја и наглашава решавање проблема, постављање нових питања, креативне приступе анализама садржаја, дискусију отворених питања и сл., што се уклапа у појам квалитетног учења, па и оплемењујућег знања, односно у еманципаторну функцију студија. Теоријску основу рада чини Еманципаторна дидактика и Критичка педагогија, а као аргутентација за ставове у овом тексту послужиће налази истраживања о иновативним потенцијалима пројект методе и методе дискурса у високошколској настави. Неки од значајнијих налаза истраживања везаних за наслов односе се на:

Тешкоће у раду пројект методом односе се на: оскудност појмова студената, неупућеност студената у трагање за литературом и у коришћење исте, несналажење у истраживачком раду, несналажење у тимском раду, а негативно вредновање пројект методе од стране једног броја студената у основи има: „мали број бодова који се остварује на овај начин“, „велики труд који се мора уложити“, „пуно времена треба одвојити...“.

Закључци се кратко могу подвести под утисак да значајан број студената учи запамћивањем, а не разумевањем, да није спреман да уложи много времена, тражи краћи начин да запамти и да добије бодове, није интринзично мотивисан за компарације, критички однос према информацијама које усваја, што је, могло би с еређи, далеко од емнаципаторног приступа, односно приступа усвајању знања које подразумевају основни еманципаторни појмови-самоодређење, аутомија, самоорганизовано учење ...

Кључне речи: *Еманципаторна дидактика, постмодерне теорије о знању, иновативне методе, високошколска настава, квалитет високог образовања.*

УВОД

Критички осврти на реформске токове високошколске наставе и интенције Болоњског процеса воде до песимистичких закључака према којима се нови услови поучавања у оквиру бечелора и мастера виде као „ограничавајући корсет“ (U. Eberhart, 2010) при креирању стратегија наставе и као погоршавање услова рада и могућности вођења студената. Овакви тонови чују се и у Европи (Немачка и др., ибидем) којима се наглашава бојазан да се структурном реформом ствара универзитетски „секундарни степен 3“ (наставак средње школе) са великим пошколавањем студија. Сматра се да с’ напредовањем реформи постаје све јасније да

реформа суштински захвата структурну и организаторну страну смерова и то са последицама које се са становишта високошколске дидактике посматрано, супротстављају развоју квалитета науке и студија, те се слабо види да су високошколске институције успеле да у значајној мери усмере своју пажњу ка развијању стратегија иновирања организације садржаја учења, наставних материјала и метода поучавања“ (Cre/Unesco-Cepes 1997, 11, prema Eberhardt, U.,op.cit.). Тако се до сада из угла наставе промене, углавном, ограничавају на чисте структурне промене, што је супротнно претпоставкама успеха пројекта Болоњски процес, мисли се на захтеве етаблирања „културе поучавања“ која „признаје и препознаје резултате у настави у истој мери као и резултате истраживања, који могу да допринесу репутацији“ (Савет за науку Европе,2008, 8). У критичким тоновим из Европе види се незадовољство због делимичног нестајања европских и националних универзитетских традиција и научних структура, као што је јединство истраживања и наставе, коју је постулирао Хумболд (U. Eberhart, op.cit). Потребни су, дакле нови диактички импулси како би се ублажиле критике попут пресуда Конрада Паула Лисмана у његовој *Теорији необразовања*, која гласи: „Мизерија европских високошколских институција има једно име: Болоња,“ (Lisman 2006, 104). У Србији се критике упућују смањењу нивоа захтева на академским студијама, ограничавању професора и студената ширином студија, ограничењима попут обима градива, односно литературе бројем ЕЦТС-а, затим неразликовања академских, односно струковних студија, структурним променама којима се студије пошколавају, исцепканошћу обасти на модуле, семестре, триместре...Тако да критике поменутог Лисмана (2006), по којима пут којим се кренуло спада у „Заблуде друштва знања“ (исто), личе на ове које овде чујемо и у којима се, поред претходног, наглашава и негативна страна функционалног знања, технократски приступ знању (знање је роба, производи се да би се у новој вредности опредметило...), као и слагање са критикама у Немачкој које наглашавају да је предоминантно питање административне и организационе стране, структурних промена реформе. А, ово би требало преусмерити ка питањима поучавања и студирања, аспектима развоја квалитета високошколске дидактике, који су за сада још увек потиснути у други план. По скромној оцени ауторке ових рефлексија недовољна пажња посвећена је високошколској дидактици, која би била у функцији остваривања циљева који су усмерени ка самоорганизованом учењу студената, самоодговорним и самоодређеним карактеристикама

које имају сврху усмеравања ка компетенцијама које од младих данас очекује не само свет рада, него и актуелни друштвени токови. Потребно би било да се аспекти еманципаторне дидактике више интегришу у формулисање студијских смерова, те да се посебна пажња обрати на чињеницу да се садржаји универзитетских студија генеришу из истраживања, да им је потребна дидактичка трансформација од стране самог научника који поучава. Према овоме потребно је да се предметни садржаји претворе у предмет образовног процеса студената. За то је неопходна компетенција дидактичког промишљања и стварање сопствене методике, у складу са високошколском дидактиком у којој се данас већ јасно препознају захтеви за иновирањем организације садржаја учења, наставних материјала и метода поучавања“ (Cre/Unesco-Cepes 1997, 11,op.cit.). Промене се у овом смислу очекују од померања напора усмерених на чисте структурне промене, ка ономе што је претпоставка успеха пројекта Болоњски процес, мисли се на захтеве етаблирања „културе поучавања“. Оно што је за сада могуће учинити није све, али док се у стручној и научној јавности не створи довољна критична маса за преиспитивање ефеката структурних промена, неопходно је пажњу усмерити на унутрашње промене. Дидактички импулси у овом смислу воде ка путевима промена на самој дидактичкој сцени и усмерени су ка могућностима иноворања стратегија поучавања и учења на високошколском ниову. Један од покушаја прикључивања овим дидактичким импулсима је иновирање наставних метода којима би се настојали остаривати циљеви еманципаторне дидактике. Дакле, високошколска дидактика је реформом студија у оквиру Болоњског процеса у ситуацији да мора да преиспитује своје концепте, а у оквиру њих и методе поучавања, јер структурне промене, усмерене ка кохерентности европског високошколског простора не доприносе квалитету студија.

ИНОВАТИВНИ ПРИСТУПИ ПОУЧАВАЊУ У ВИСОКОШКОЛСКОЈ НАСТАВИ У ФУНКЦИЈИ ЈАЧАЊА ЕМАНЦИПАТОРНОГ ПОТЕНЦИЈАЛА СТУДЕНАТА

У тексту ће се даље посматрати могућности иновативних приступа поучавању у високошколској настави, односно допринос наставних метода (методе дискурса и проблем методе) у јачању еманципаторног потенцијала, а тиме и домети и огарничења промена у стратегијама поучавања и учења у еманципаторној дидактици- јачању еманципаторног потенцијала студената. Кратко ће се

дискутовати налази експлоративних истраживања којима су се сагледавали мотивациони и когнитивни аспекти ових метода, чиме је посматрано питање начина којима високошколска дидактика настоји да да свој допринос потпунијем самоопажању и саморефлексивном, самовођењеном учењу ка самопроменама којима би се осигурала слобода деловања личности по узору на савремене филозофске дискусије које воде ка стварању компетенција очекиваних у радном и друштвеном контексту данас. Ове су методе одабране због каратеристика којима се рачунало да могу дати допринос саморефлексивном, самовођеном учењу и водити когнитинви и мотивацини развој студената ка самопроменама. У овом смислу код методе дискурса издвајају се као карактериситчне одреднице следеће: дискурс подразумева разговор који се води у виду расправе о одређеној теми, питању; питање које се расправља, о коме се дискутује треба да буде изражено у полемичком виду, дакле, да оставља могућност различитих углова посматрања и аргументовања различитих ставова, интерпретација, сукоба мишљења, а ово упућује на могућност да питања буду бирана тако да она и у науци нису још сасвим јасно и недвоснислено разјашњена, те упућују на истраживања; дискурс подразумева и расправе које су шире од дискурса, односе се на јаче сукобе мишљења у ситуацијама када наука нема јасне одговоре, онда долази до потреба за даљим истраживањима и аргументацијом ставова, а ово залази већ у озбиљније научне воде, методолошку проблематику и сл., дакле, могло би се рећи да укључује и елементе диспута у његовом изворном значењу.

Претходно наглашене каратеристике могле би се сматарти практичним изразима партиципативне епистемологије, самоодређеног и самоорганизованог учења, остварене уз менторско вођење наставника које је у функцији остваривања еманципаторних потенцијала студената. Тиме се више, иако већ познатих, метода приближава једна другима, мешају се њихове карактеристике, односно основни елементи, али манифестни изрази и њихова функција имају други вид и доприносе другим циљевима. У овом смислу, утисак је, иду у смеру остваривања основних интенција Болоњског процеса, доприносе концептуалним променама у складу са савременом филозофијом знања, као основе плуралистичких коцепата у еманципаторној дидактици и јачања еманципаторног потенцијала студента као субјекта у процесу учења.

ТЕОРИЈСКА ОСНОВА ИНОВАТИВНИХ ПРИСТУПА УЧЕЊУ И ПОУЧАВАЊУ У ВИСОКОШКОЛСКОЈ ДИДАКТИЦИ

Теоријску основу истраживања из којих ће се коментарисати неки од налаза чини, пре свега, еманципаторна дидактика која је заснована на плуралистичком образовном концепту, који је усмерен демократским вредностима, а заснован је на онотолошким и гносеолошким претпоставкама плурализма у филозофији, а у педагогији на постулату функционалног и критичког процеса демократизације на факултету и друштву. А, ово води ка „дидактици оријентисаној ка студенту“, која има задатак да практикује самоодређење и суодређење и да омогући самоодговорно и суодговорно делање. У тексту се зато сагледавају могућности да се дође до јаснијих одговора на питања везаних за припремање младих за когнитивно функционисање, које би требало да се карактерише флексибилношћу, креативношћу, спремношћу за преузимање ризика и сл.; разматрају се дидактички аспекти дискурса и пројект методе у високошколској настави, којима се очекује остваривање ових тенденција, дискутују се домети и ограничења њихове примене у управљању квалитетом наставе. Ова стратегија има у предзнаку посебно наглашену ноту иновативног развоја која се заснива на управљању променама које се не задржавају на адаптивним одговорима окружењу. Наглашавају се нове компетенције за рад. Међу њима посебно истакнуто место заузима спремност за промене. Психолози ову спремност објашњавају карактеристичним когнитинвим, афективним и конативним функционисањем особе. У когнитивном смислу ова конпетенција се односи на флексибилно, креативно, недогматско мишљење, као и на способност прихватања плуралитета идеја; у афективном односи се на способност толерисања неизвесности, а у конативном на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика (Ђуришић-Бојановић,М., 2008). Иза овога логично иде идеја да је младе неопходно припремати за свет рада и живот уопште у плуралистичком образовном коцепту који би требало да се карактерише флексибилношћу образовних модела, са већим могућностима избора предмета, са креирањем персонализованих програма и мултиперспективном наставом. Као дидактичка средства флексибилног образовног модела обично се помињу: тимска настава, кооперативни и индивидуализовани рад, дијалошке матоде, номинални метод, метод „мождане олује“(ибидем). Плуралистички образовни концепт заснива се на демократским вредностима, на онотлошким и гносеолошким претпоставкама плурализма

у филозофији, а у педагогији на постулату функционалног и критичког процеса демократизације у школи и друштву, дидактици оријентисаној ка студенту кога треба оспособљавати тако може да делује самоодговорно и суодговорно (Kron, F.W., 1989) Али, овако аргументована дидактичка оријентација не инсистира потпуно на друштвеним склоповима индивидуалног делања. Дакле, ни ова дидактичка теорија није сасвим позитивно оцењена. Замера јој се недовољност у настојањима да у интегрисаном и уравнотеженом склопу реалности аспект односа и садржаја дође до демократског самосхватања друштва, остваривањем самоодређења и суодређења у процесима учења и поучавања на инситуцији факултета као субсистему. У овом смислу замера се постулатима комуникативне дидактике Шефера и Шалера у којима је личност у вези са еманципаторним постулатом основа отвореног курикулума. Тако да екстремне тенденције релативизације садржаја и врсте учења чине предзнаке „отворене дидактике“, која трпи оштре критике и у Србији. Метатеоријске расправе о дидактици оријентисаној на студента трају већ годинама, а у неке од констатација спадају следеће: „самоодређење“ се не јавља само као најважнији циљ педагошког процеса, него шире као једино важећи организациони критеријум који се може остварити само ако се одмах манифестује; појмови „самоодређења“ и „еманципације“ недовољно су објашњени; није анализирано у ком односу стоје с’ осталим појмовима (индивидуалност, личност...), нити је ово стављено у однос с’ ens sociale.

Након претходних скица потребно је можда осврнути се кратко и на утицаје постмодерне на метатеоријске концепције педагогије, које су уткане у теоријске основе дидактичких концепата. На карти теорија науке манифестоване су три основне струје, па су и главне позиције науке уређене у ове три струје: дијалектичко-материјалистичка полазишта; херменеутички оријентисана позиција (педагогија као друштвена наука); емпиријско-аналитичка полазишта науке о сазнању. Представници ове три струје су међусобно заратили. Позната је „свађа о позитивизму“ с краја 60-тих година прошлога века, која је избила између Франкфуртске школе (Адорно, Хабемас и др.) и критичког рационализма (Попер и др.). У међувремену су дискусије доспеле у мирније воде, што је олакшало боље сагледавање разлика и сличности. За сваку од три главне струје могу се навести педагошке теорије и дидактички модели који се својим теоријским оквирима позивају на те основне позиције (шире видети у: Gojkov,G.,2006.). Ближе ће се разматарње налаза поменутих истраживања посматрати из угла елемената

теоријских оријентација Т. Адорна, М. Хоркхајмера, В. Бенџамина, Ј. Хабермаса и др., који су, делујући са позиција критичке теорије друштва (дијалектички оријентисано полазиште) настојали да докажу да је у време просветитељства настала обавеза „разума“ у модерним емпиријско-аналитичким наукама постала инструментализована: оријентација ка добробити појединца и друштва замењује се рационалношћу сврхе која је постала инструмент власти малобројних. Педагози и данас неуморно цитирају два основна појма Франкфуртске школе: дискурс и еманципацију. Пренето на дидактику, однос наставник – студент иде преко теорије и модела аутора као што су: Клафки, Моленхауер и Бланкерц - заступника критичке теорије до 80-тих година Рецепција ове теорије, након врхунца опада, а педагошка мапа Европе својим теоријама и моделима постала је скоро непрегледна (Gojkov, G., 2005). Тако је педагогија, као друштвена наука, постала последица херменутичких позиција науке. Значајну улогу у педагогији и дидактици из херменеутичке позиције имају: амерички прагматизам, симболички интеракционизам и феноменологија. Од Хусерлове феноменологије пут директно води ка егзистенцијализму (К. Џасперса) и фундаменталној онтологији М Хајдегера и све до Сартровог егзистенцијализма и у новије време до тзв. Концепата животног света, одакле се назиру значајни утицаји на педагогију. А, у педагошкој пракси карактеристично је следеће: критика школе у циљу еманципације и властити циљеви су у знаку еманципације. Како су се јавила бројна питања о појмовном одређењу “еманципације“, којим се није успело у обликовању педагошке теорије која би била сигуран оријентир пракси и критичка теорија постаје неостварени програм, расправа око критичке педагогије у Европи сада већ, углавном, јењава. Подвлачење овога је, уствари, отварање простора за критички однос према теоријском контексту за очекиване дидактичке маневре, а истовремно се отвара и простор за сагледавање комплексности дидактичког контекста. А, иза овога отвара се и простор за узимање у обзир ширине контекста из угла знања и начина његовог стицања.

Овде бисмо се сада могли осврнути и на постмодерну, њену функцију као научно-теоријског становишта, која се подудара с’ позицијама Куна и Фајерабенда у расправама о парадигмама; у питање се доводи објективност нововековних наука и упозорава на зависност научних резултата од парадгми (Кун), односно одређених дискурса (постмодерна). Постмодерна је поставкама о еквивалентности и инкомензурабилности (несамерљивости) научног знања с’ осталим врстама знања надмашила Куна и у педагогији

отворила, поред бројних других, и следеће питање:шта би били критеријуми разликовања научног утемељења и разликовања дискурса у научном утемељењу педагогије?. Са овим се питањем среће и најновија научно-теоријска концепција, конструктивизам, која је, такође, значајна за савремене дидактичке концепте (Gojkov, G., 2005). И, овде бисмо сада могли закључити да су различите педагошке концепције, данас актуелне на педагошкој сцени Европе, под утицајем различитих научно-теоријских концепата.

Многи дидактичари са пуно наде говоре о перспективама постмодерне за дидактику. Тако неки од њих приступају задатку артикулисања постмодернизма уз веровање да овде постоје многе вредне идеје и да се дидактички приступи могу усавршити пажљивом употребом «алтернативних гласова» којих тренутно има у изобиљу на дидактичком пољу. Али, такође има и много оних који сматрају да многе релације основних појмова из постмодерне у дидактици нису до краја разјашњене. Илустрације ради наводимо однос постмодерне и конструктивизма, по коме се о посмодерни размишља као о новој филозофији, а о конструктивизму као о генералног теорији когниције, која објашњава како ми спознајемо свет. Овде је значајно подсећање да се корени многих конструктивистичких схватања о конгицији могу наћи у постмодерним филозофијама које су се одвојиле од рационалистичких, објективистичких и технократских тенденција «модерног» друштва, те да филозофија посмодернизма наглашава контекстуалну конструкцију значења и валидност вишеструких перспектива, а да су јој кључне идеје: знање конструишу људи и групе људи; реалност је мултиперпспективна; истина се заснива на свакодневном животу и друштвеним односима; живот је текст; размишљање је акт интерпретације; чињенице и вредности су нераздвојиве; наука и све друге људске активности су засноване на вредности.

С' друге стране конструктивизам карактеришу идеје попут: ум је стваран; менталне догађаје треба проучавати; знање је динамичко; значење је конструисано; учење је природна последица извођења; поучавање је преговарање са конструкцијом значења; мишљење и перцепција су нераздвојиви; решавање проблема је централно за когницију, као што су значајни и перцепција и разумевање (Gojkov,G., op.cit).

Уз претходне констатације треба додати и неколико напомена о способнстима које се данас очекују. За разлику од пројекта модернизма, постмодернизам не верује премисама нужног и могућег јединства и континуитета. Међу способностима које треба раз-

вијати у постмодерним условима више нису на првом месту компетенције его-идентитета (Uhle, 1993), којима се долази до консензуса о датим питањима на основу рационалне аргументације уз моћ (снагу) бољег аргумента. У постмодерном свету има много бољих аргумената – али они су некомпатибилни и антагонистички. Постмодерно знање не пружа универзалне критеријуме уз помоћ узвишених принципа који могу послужити да се дође до консензуса, али ипак, оно пружа спознају о томе да договор мора и може да се достигне, чак, иако се учесници и даље не слажу по питању фундаменталних премиса. Тврдње постмодерног курикулума постају смерније: консензус постаје локална ствар (Gojkov,G., op.cit).

Претходни опис онога што се назива постмодернизмом нема очигледне последице на садржаје курикулума. Међутим, ови описи су од значаја у односу на то како се знање стиче и како њиме баратамо у инструкцији. Постмодерно знање је такође знање о парадоксалним ефектима знања: установљавање глобалне стандардизације и склада, с једне стране, и успостављање локалне хетерогености и индивидуализације, с друге. Овај парадокс се јавља због структуре комуникативне акције: комуникација култивише субјекат, и, у исто време је значајна за индивидуализацију. Како се могућности комуникације и информације убрзавају и све више повезују, тенденције да се дође ни до чега другог него до вештачког и чисто прагматичног знања се такође повећавају. Ово је потенцијални проблем за функционисање демократије, ако демократија није сведена само на правило већине. Поучавање знањима у постмодерном свету значи бити осетљив по питању функције и квалитета знања. Тенденција да се преноси све више и више знања које није повезано са светом у којем студент учи – Хусерл га је назао Lebenswelt – може бити узрокована научном оријентацијом у поучавању и проблематичним плурализмом научног света. Почети са светом у коме се живи и стварним искуствима студента можда постане круцијална тачка у поучавању, док се процес делегитимизације метанарација наставља и деконструише модерно веровање у континуитет историје и биологије, еманципације и хуманизма. Светови у којима се живи су хетерогени и плуралистички, али то не значи да ће постмодерни појединац живети у некој перманентној кризи идентитета (као што неки социолози виде будућност, нпр. Berger et al, 1987). У сваком случају, са педагошке тачке гледишта, јединство и континуитет у односу између наставника и студента и у односу на знање које се преноси и конструише представља значајну одлику данашњих факултета (Noddings, 1992).

Околност захтева снажније укључивање света у којем се живи, поготово зато што постмодерни услови теже да усмере факултете и поучавање у супротном правцу.

У нормативној димензији, постмодернизам захтева промишљени однос према плурализму и толеранцији (Zimmerli, 1994). Плуралистичка толеранција не значи да је све у реду и да све треба да се прихвати – такав концепт је прилично неетички и недомократски. Плуралистичка толеранција се гаји упознвањем са хетерогеношћу типова дискурса и језичких игара. Тако да је данашњи задатак прихватити чињеницу и развити способност, борити се за сопствена убеђења без коришћења насиља, другим речима, научити живети са више или мање перманентним неслагањем и противречности. Чини се да је ово значајније од постизања високог и сигурно узвишеног идеала субјекта који трага за консензусно рационалном аргументацијом – идеала кога мало њих постигне, у сваком случају. Развијање способности да се издржи неслагање уско је повезано са спознајом да увек постоји мањак информација и знања, а то је повезано са индивидуалним, често болним искуствима заглављености са безпомоћним, безнадежним и мањкавим аргументима. Фокусирати се на комплексност, дисконтинуитет и разлике у школи и поучавању може водити ка овој постмодерној скромности – скромности која се опрашта са модерним веровањем да постоје рационалне солуције за сваки проблем и да постоје неки виши смисао и значење у свакој разлици (Gojkov,G., 2006 b). А, све ово упућује на трагање за методама поучавања којима би се млади усмеравали ка претходним способностима. Зато се данас трага за новим методама поучавања у које се по скромној оцени ауторке ових рефлексија добро укапа дискурс као метод поучавања и проблемска метода, посебно у високошколској настави у којој и садржаји учења треба да имају отворена питања, проблеме око којих се у науци још воде полемике и која су тако погодна за самоорганизовано учење и дискусију о аргументима којима се настоје правдати ставови до којих су студенти дошли.

Могло би се након претходног закључити да теоријску основу за истраживање чији ће се налази коментарисати чини еманципаторна дидактика, која је настала на критичкој теорији друштва Франкфуртске школе и критичке еманципаторне педагогије. Хабермас и др. заступници критичког приступа пракси залагали су се за остваривање еманципаторних интереса, што је значило настојање да се освоји и продуби знање и да јединка себе изгради као личност

која ће се извући из традиционално-културног детерминизма и кренути ка самоодређењу. Еманципаторна педагогија, заснована на еманципацијском интересу васпитање схвата као комуникацијско деловање које настаје у слабостима тренутне стварности пред хоризонтом будуће могућности. (Kenig E. i Zedler P., 2001). Утемељивач еманципаторске педагогије Клаус Моленхауер, а са њим и други познати представници, попут Волфганга Лемперта, Клаус Шалера, Волфганга Клафкија, Хервига Бланкерца, Хермана Гизеке и др. различито дефинишу еманципаторну педагогију. Моленхауер и Лемперт наглашавају субјективни фактор у оквиру еманципаторског васпитања, држећи се Хабермасовог поимања еманципације који акценат ставља на целокупни процес еманципације друштва у чији контекст је укључен и процес еманципаторског васпитања и образовања. (C. Wulf, 1978). Бланкерц, истиче да је тема педагогије васпитање, које човека сусреће у стању "незрелости". Васпитање мора променити стање тако што ће се оријентисати према дефинисаном циљу, односно циљу зрелости човека. Мерило зрелости се налази у самој структури васпитања. Педагогија по њему реконструише васпитање као процес еманципације тј. ослобађање човека окретањем ка самом себи. (Blankerz H., 1982). Клафки, у оквиру критичко-конструктивне дидактике, истиче да еманципаторско образовање значи оспособљавање за самоодређивање, суодређивање и солидарност. (W. Клафки, 1993). Шулц се позива на Моленхауера и каже да се самообразовање студената као чланова друштва не може остваривати без њиховог укључивање у одређење циља, што подразумева легитимност васпитања само у форми дијалога субјеката који су способни да делују, а не као подвргавање студента интенцијама наставника, јер се ''ми у антрополошкој рефлексији доживљавамо као бића предодређена за слободу, са једнаким правом на самореализацију, као бића која се међусобно подржавају и одговорна су једна за друге''. (http://www.dositej.org.rs). Херман Гизеке под еманципаторским васпитањем подразумева напор да се реализује еманципација и да појединац у процесу одрастања води себе ка самопотврђивању, самоспознаји и самоодређењу. Оно се остварује кроз постављање циља (развој Ја-компетентности, способности за критичку рефлексију, супротстављање репресији и обликовање практичног, социјално одговорног интегративног партнерства и демократског стила у васпитању (Gizeke, H., 2004, према: Vilotijević, op.cit). Циљ еманципаторне педагогије по Моленхауеру, је еманципација човека, који кроз саморефлексију има могућности да се дистанцира

од датих друштвених односа или да такве друштвене односе промени.

Претходно дотакнути различити приступи схватању еманципаторног васпитања имају исте одреднице чија је суштина у следећем: критички однос према стварности коју треба мењати; ослобођење од стега и еманципацију појединца; аутономију, самоодређивање и солидарност; учење кроу комуникацију и интеракцију у настави у којој ће ученици и наставници сарађивати. А, све ово, утисак је, може се добро подстицати претодно дефинисаним карактеристикама дискурса и проблемске методе поучавања на високошколском спупњу, које су контекстуиране у метатеоријско поље засновано на критичкој филозофији друштва и еманципаторној дидактици.

Емпиријска валидација метатеоријских концепата функције образовања и иновативности високошколске наставе

У експлоративним истраживањима намере су биле да се сагледају могућности и ефекти примене дискурса и проблем методе поучавања у високошколској настави. Питања која стоје у основи ових итраживања односе се на могућности да се методом дискурса и проблемском методом учења и поучавања у високошколској настави подстичу адекватне когнитивне реакције студената, које одражавају елементе когниције значајне за креативне приступе решавању проблема, флексибилно, креативно, недогматско мишљење, као и за способност прихватања плуралитета идеја; у афективном односе се на способност толерисања неизвесности, а у конативном на иницијативност, иновативност и спремност преузимања ризика.

Овим је тестирана теза о прихватљивости дискурса и проблемске методе као метода поучавања од стране студената, њен мотивациони и когнитивни аспект, чиме је посматрано питање начина којима високошколска дидактика настоји да да свој допринос потпунијем самоопажању и саморефлексивном, самовођењеном учењу ка самопроменама којима би се осигурала слобода деловања личности по узору на савремене филозофске дискусије које воде ка стварању компетенција очекиваних у радном и друштвеном контексту данас.

У подтексту проблема којима су се бавила ова истраживања налазе се и друга питања, попут: како студенти реагују на дискурс и проблемско учење као наставне методе у високошколској насатви; какве су њихове когнитивне реакције које подстичу ове методе; колико су реакције део њихових стратегија учења, а колико ког-

нитнвог стила; чиме су задовољни у дискурсу, а чиме не; какве су везе задовољства и когнитивних реакција и др. Из нацрта ових итраживања на нека питања одговор се добио директно, а о некима се индиректно закључивало и дошло до одговора на питање о иновативним потенцијалима поменутих метода у високошколској настави, из угла образовних циљева и стандарда који се на глобалном плану постављају појединцу и друштву.

Истраживања су вршена у периоду од 2009 до 2012 године. Намерни узорак је чинило 207 студената Учитељског факултета у Београду-Наставно одељење Вршац. У питању је узорак без вероватноће, дакле хотимичан у коме је 58% студената 2. год, а остали су са 3.године студија Организационо је изгледало тако што је студентима понуђено да одређене теме раде путем метода дискурса, дакле да се ово посматра као посебна предиспитна обавеза и вреднује одређеним бројем бодова, који улазе у коначну оцену. Теме за дискурс добијали су унапред и оквирну литературу за припрему, а на часовима је дискурс вођен по питањима, проблемима и аргументација је била из предвиђених и других доступних извора до којих су студенти сами долазили. Вредновање је било након завршеног сваког часа, изражено предвиђеним бројем бодова. Студенти су били упућени у начине вредновања, односно знали су коликим бројем бодова се вреднују поједини поступци у дискурсу. У току рада професорка је вредновала њихове когнитивне реакције у складу са захтевима еманципаторне дидактике, како је горе већ наведено (протоколом посматрања, конструисаним за ову сврху - ППКР). Регистроване су све реакције и бодоване у складу са класификацијом која је најближа Блумовој таксономији, с' тим што је највиша вредност била предвиђена за креативне реакције студената у складу са теоријском основом еманципаторне дидактике, дакле, са теоријском основом од које се у овом раду полази. Након завршеног курса оба предмета (Методологија педагошких истрживања и Дидактика) употребљен је упитник којим су студенти требали да изразе мишљење о овим методама, дакле питани су шта мисле о методи дискурса и проблемској методи и колико им ове методе одговарају, односно колико су њима задовољни (упитник – ЗДМПВН- конструисан за ову прилику односи се на питања: шта мислите о дискурсу и пројект методи као методама поучавања у високошколској настави; чиме су задовољни оваквим начином рада, а друго питање је било: шта бисте мењали?). Питања су, дакле, била отвореног типа и студенти су наводили своје оцене и мишљења. Није се тражило да их вреднују, нити су били на некин начин

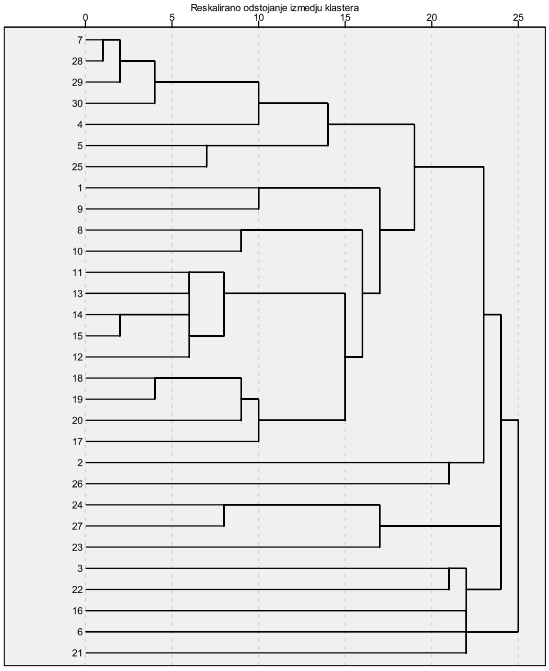
ограничени, тако да су се у оценама нашле позитивне, као и негативне, а и препоруке за даље модификовање ових метода. Овакав приступ одабран је, пре свега због предности коју слобода изражавања подразумева. Студенти су испунили упитник којим су изразили своје мишљење о дискурсу и проблемској методи у високошколској дидактици на крају завршених предавања, дакле у јуну 2010. и 2011. године.

Независне варијабле су дискурс и проблеска метода у високошколској настави, а зависне се односе на: задовољство дискурсом; когнитивне реакције студента; успех изражен бројем бодова. У истраживању је коришћена метода систематског неексперименталног посматрања. Манипулисање варијаблама, ради њихове намерне промене није чињено, али су статистичким анализама вршене статистичке замене за експерименталне контроле. Такође се поред експиријског метода квантитет настојао претворити у квалитет, да би се нашла веза ових података са теоријским оквиром. Стога је синтезом података у истраживању у извесном смислу коришћен системски приступ. Основно опредељење за овакав приступ нашли смо у самој појави која се истражује, дакле у комплексноти поучавања и учења у високошколској настави.

Од статистичких поступака коришћени су: однос између сета варијабли које представљају аспекте задовољства дискурсом и броја бодова испитан је линеарном регресионом анализом, методом stepwise; факторска анализа аспеката задовољства дискурсом извршена је методом категоричка анализа главних компоненти (Categorical Principal Components Analysis; факторска анализа реакција у дискурсу извршена је методом категоричка анализа главних компоненти (Categorical Principal Components Analysis); веза између сета варијабли које се односе на задовољство дискурсом и сета варијабли које се односе на реакције у дискурсу испитана је каноничком корелационом анализом; извршена је хијерархијска кластер анализа варијабли из домена задовољства дискурсом, методом „спајање између група“ (between-groups linkage, а на исти начин извршена је и хијерархијска кластер анализа варијабли из домена реакција у дискурсу, методом „спајање између група“ (between-groups linkage). Као мера одстојања између кластера коришћено је, такође, квадрирано еуклидовско одстојање.

Као одговори на питања којима се руководила поменута истраживања и тестирали ставови у теоријском делу ових истраживања извајају се само налази који на неки начин „покривају“ већину поменутих питања и могу дозволити закључке.

Хијерархијска кластер анализа аспеката задовољства дискурсом и когнитивних реакција, извршена методом „спајање између група“ (between-groups linkage, као мера одстојања између кластера коришћено је квадрирано еуклидовско одстојање). Из дендограма 1. видимо да је анализа извршена у 29 стадијума. Такође, у њој се, нпр, може уочити да су у првом стадијуму спојене у један кластер варијабле *могућност истраживачког рада и откривање нових идеја.*



Дендрограм[1] 1.

[1] Списак варијабли у кластер анализи: 1. Интересантан рад, 2. Мотивише на учење, 3. Боље разумевање, 4. Слобода у изражавању, 5. Могућност изношења личног мишљења, 6. Постепено стицање знања, 7. Могућност истраживачког рада, 8. Прилика за боље оцене, 9. Могућност продирања у суштину, 10. Више се цени рад студената, 11. Интересантно је радити у тиму, 12. Трема због јавне дискусије је сметња, 13. Исти студенти имају примат у дискусији, 14. Припрема студената за сваки час, 15. Више ми одговарају предавања професорке него дискусија других, 16. Интерпретација података, 17. Извођење карактеристика појава из анализа, 18. Интерпретација података на нов начин, 19. Анализа теорије и проналажење начина њене примене, 20. Примери за аргументацију теорија, 21. Извођење закључака, 22. Примери за примену концепата, 23. Анализа појмова, 24. Аргументација, 25. Уочавање правилности, 26. Израда листе карактеристика, 27. Упоређивање текстова, 28. Откривање нових идеја, 29. Давање нових значења подацима, 30. Сажимање главних идеја.

Из претходног дендограма уочавају се формирани кластери који јасно указују да је формирано 6 сетова односа задовољства дискрсом и когнитнвних реакција студената у оквиру дискурса. Најизразитија је, као и претходним поступцима анализе експлоративна група (7,28,29,30,45,26), која тесно везује изјаве задовољства изражене могућношћу да се истражује, те да су у том истраживаком дискурсу долазиле до изражаја когнитвне реакције попут давања нових значења подацима, сажимања главних идеја на необичан и нов начин, могућност изношења сопствених идеја, мисли.... Иако је фреквенцијски ова група мања, она је ипак најасније изражена као кореспондентни однос израза задовољства и когнитивних реакција које се односи на стваралачке, креативне реакције. Даље се уочавају тесне везе између исказа о задовољству и когнитивним рекацијама које би се могле подвести под категорију практичности (1,9,8,10). Такође, су се јасно груписале варијабле које би се могле сврстати у групу незадовољних (1,9,8,10), а иза њих је група која се манифестује изразима незадовољства дискурсом (11,13,14,15,12) и спаја се са нивоом аргументације у когнитвном аспекту (18,19,20,17). А, иза ових јасно су груписане и варијабле које се сврставају на нивоу анализе (2,26,24,27,23) и на нивоу примене (3,22,16,6,21).

Називи за уочена груписања варијабли из два сета дати су према томе како су сагледаване везе међу варјаиблама из обе групе. Оно што је значајно издвојити је груписање варијабли тако да се уочава да су изкази студената о задовољству дискурсом, дакле њихови разлози чиме су задовољни, или незадовољни, тесно повезани са когнитивнем реакцијама у дискурсу. Тако су они који су задовољни што у дискурсу могу да истражују, износе слобосно своја мишљења, имају слободу презентације, сажимања и на нов начин представљају идеје и супротстављају концепте и теорије чинили сет заједно са креативним реакцијама попут давања нових значења подацима и концептима, откривањем нових идеја и сл. Ово је, потврда тесних веза задовојства студената дискурсом и њихових когнитвних реакција у оквиру ове методе поучавања. Шта је чему узрок, а шта последица није било директно питање овога истраживања, али се може као претпоставка поставити за нови корак, а односи се на могућност да су когнтинве карактеристике, когнитнви стил, стратегије и технике учења студената узрок исказа задовољства студената дискурсом као методом поучавања. Или, директније речено, студенти који су навикли на учење рецепцијом нису били мотивисани за укључивање у дискурс, нису у њему нашли

задовољство, а и они који су били задовољни због тога што могу да стекну боље оцене, да уче постепено и сл. нису интринзично мотивисани. Велика је група студената који изражавају задовољство дискурсом, али у њему виде, углавном интересантан начин рада, што указује на предности дискурса као метода поучавања, али заинтересованост се задржава на разумевању, примени, извођењу закључака и сл. као когнитивним реакцијама. Ово би могло да значи да већи број студената и нема развијен експлораторни дух, да није навикнут да трага за информацијама, да уче због испита, а не због интересовања и сл. А, ово даље значи да је за ову групу студената потребно уложити још доста напора како би се покренули ка стратегијама учења које подразумева еманципаторна дидактика. Један од добрих путева, бар како налази овога скромног експлоративног истраживања указују, је и дискурс као метод поучавања, чија би дуготрајнија примена требала да доведе до еманципаторног духа у стицању знања.

''

Посматрање доприноса пројект методе успешности студента посматрана је из угла доприноса у трагању за новим информацијама, планирању и дефинисању циљева рада, постављању хипотеза, анализи, уопштавању, практичној примени знања и умења које поседују у новим ситуацијама, припреми материјала за презентацију, интеграцију наставних и ваннаставних активности, учењу решавањем проблема и сл. Опредељење за избор ове методе дошло је од њеног значаја за стваралачке стратегије учења попут мождане олује, хеуристичког, проблемског учења и сл., њених самомотивишућих ефеката, могућности да подстиче интересовања за знања повезана са животом, самосталност у стицању знања, коришћење истраживачких метода усмерених на одговарајуће исходе, а према многим ауторима (Емер и Ленцен, према: Вилотијевић, оп.цит) неке од њених значајних карактеристика су: тематска окренутост према окружењу, самодређујуће и заједничко учење (заједничко одлучивање и сарадничко учење), међупредметна повезаност и повезивање креативног, рецептивног, продуктивног и афективног у учењу. А, као главна њена вредност због које је активирана из архива прошлога века, враћена у учионице и слушаонице је веровање у њену моћ да доприноси неговању демократских вредности и еманципатрног потенцијала ученика и студената. То би био и главни циљ који се настоји данас постићи овом методом у високошколској настави, дакле допринос развоју

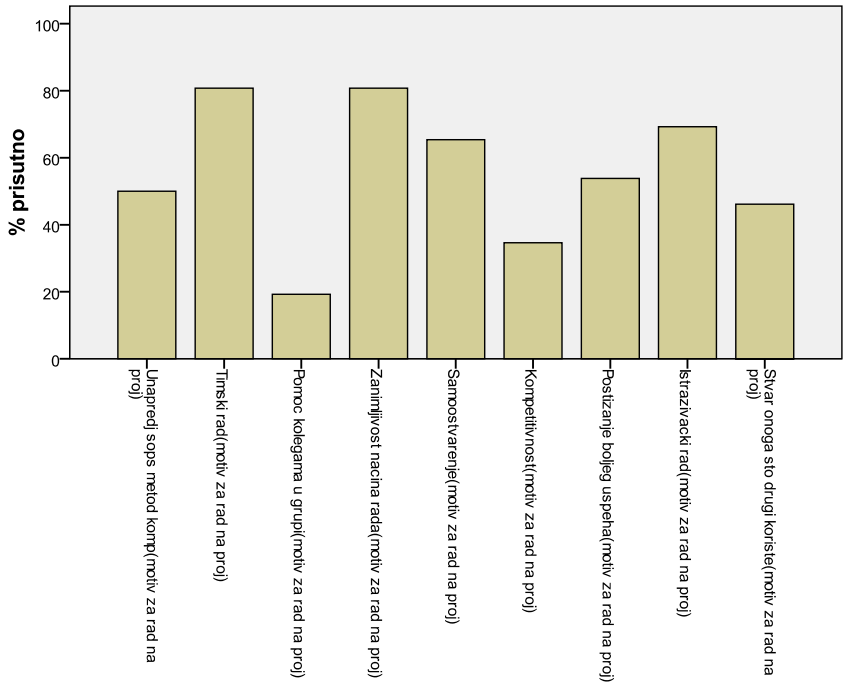
демократског друштва. Социјализацијски карактер ове методе иде у прилог овоме, а подразумева се и допринос развоју критичког духа, односно критичког приступа стању друштвених односа у коме често изостају могућности за партиципацију и саодлучивање. Ово су и циљеви савременог еманципацијског васпитања, а тиме и еманципаторне дидактике (Гојков, Г., 2006). Иницијатива, самосталност и сарадња у реализацији пројекта су елементи који стоје у основи данашњег промовисања пројект методе у високошколској настави, јер се сматрају повољнима за демократске активности, а који је тиме и разликују од суштине почетног, појма пројектне наставе или метода, у смислу да није неопходно примењивати је у дидактичком концепту у коме је настала и за који се и данас везује.

У истраживању на које се овде чини осврт трагало се за одговором на питање: како студенти виде иновативне потенцијале пројект методе, како би се закључивало о дометима и ограничењима ове наставне методе у високошколској настави. Тако би проблем гласио: шта студенти сматрају предностима, а шта недостацима пројект методе, са посебним освртом на мотивационе вредности, јер се очекује да су иновативне потенцијале ове методе могли уочити и студенти, а да је један од значајних аспеката, који је лако уочљив и који је у дидактичком концепту који је у овом случају (предметни наставни систем) заступан и у оквиру њега учињен покушај иновирања пројектног приступа учењу, управо мотивациони. Наиме, очекује се да ће експлораторни приступ учењу имати већу мотивацину вредност. Циљ и задаци односе се, дакле на утврђивање мишљења студената укључених у пројектне активности о предностима и недостацима ове мотоде, као и да се дође до одговора на питање: шта их је мотивисало да се укључе у ове активности. А, претхоставка је да се у оквиру експлоративних активности пројект методе студенти остварују, те да ће њихове оцене о овој методи бити позитивне, а мотивација интринзична.

Опредељење за укључивање у рад по овом методу било је слободно и укључило је око 45% од укупног броја студената. Мотивација је била изражена у виду посебних бодова, који су утицали на висину оцене, дакле добро урађени пројекти могли су члановима група, који су успешно остварили све друге предиспитне обевезе и положили колоквијуме и испитне обавезе, да донесе највишу оцену.

Као независна варијабла, предиктор узета је: година студија, која може значајно утицати на сналажење у експлоративним

активностима, посебно зато што студенти треће године већ уче у оквиру предмета из кога су и садржаји ових пројеката методолошке поступке који се подразумевају у оквиру пројект методе, те им ово може олакшавати рад, а тиме и појачавати мотивацију, а независна варијабла је и избор теме, односно пементуто делимично дислоцирање из тематике која је предвиђена предметним садржајима, дакле, донекле обавезна и директно везана за испитне даржаје проширена је и делимично искаче из оквира у овом раду дефинисане пројект методе, дакле инклинира ка пројектној настави, иако не до краја, није изван садржаја који се изучавају, али није ни сасвим директно везана, представља, такође, предикторску варијабли, јер би могла да утиче на мотивационе ефекте. Независна је и учествовање, односно неучествовање у раду пројеката. А, зависна су оцене студената о ефектима. У току трајања овога пројекта посматрање и процена ефеката прошириала се и на процене студената који нису директно учествовали у пројектима, него су само дискутовали, како би се сагледали ефекти из њиховог угла. Испитивање је вршено упитником који су попуњавали сви студенти, анонимно.

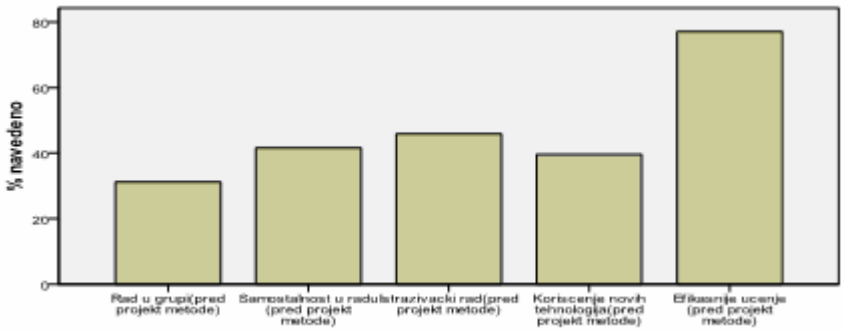


Графикон 1.1 Просенат испитаника код којих је присутан одређени мотив за рад на пројекту

Из података би за овај наслов било значајно издвојити неколико налаза. Подаци дескриптивне статистике указују на изражено присуство (80,8%) *„тимског рада*“ као мотива за рад на пројекту, а затим се јасно истиче да је „*помоћ колегама у групи*“, као мотив за рад на пројекту, код већине (80,8%) одсутан, ћиме се може закључити да је у основи ове мотивације афилијативна потреба, а не алтруистична, што се најлакше може тумачити као карактеристика узраста. На графикону се виде и остали мотиви, међу којима пажњу заслужује и *„самоостварење*“ и *„занимљивост начина рада*“, што води ка закључку да је мотивација позитивно усмерена и да даје добре препоруке пројект методи у високошколској настави, као и да су јасно маркиране њене значајне предности, као и недостаци.

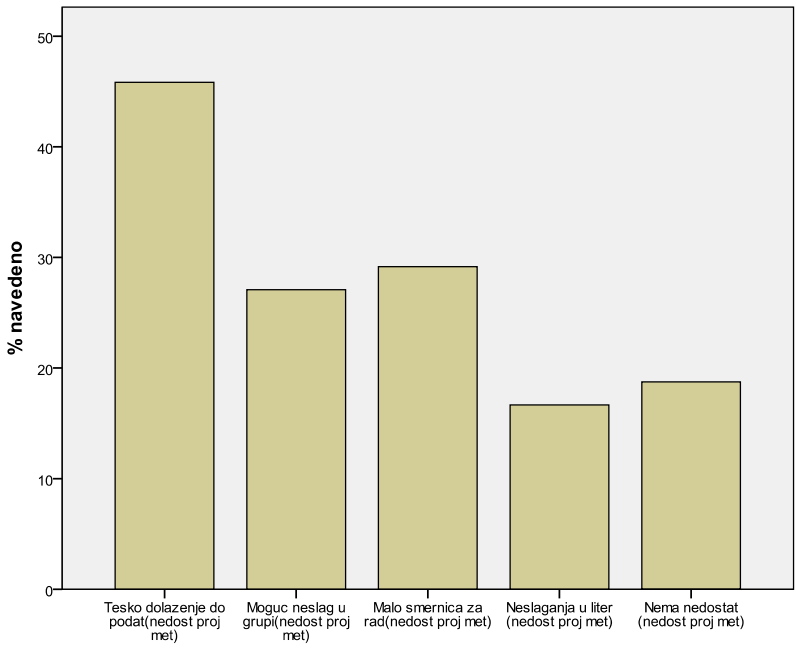
Из табеле 2.1 видимо да је, нпр, већина испитаника (77,1%) навела *ефикасније учење* као предност пројект методе. Али, су исто тако као значајне предности пројект методе наведени и „*истраживачки рад“, „самосталност у раду*“ и „*коришћење нових технологија“.* А, све наведено, сложићемо се, ретко је присутно, ако је уопште порисутнно у предавањима класичног типа, односно у оквиру методе академског излагања., што је, такође још једна „препорука“ пројект методе у високошколској настави.

Табела 2.1 Проценат испитаника који су навели одређене предности пројект методе



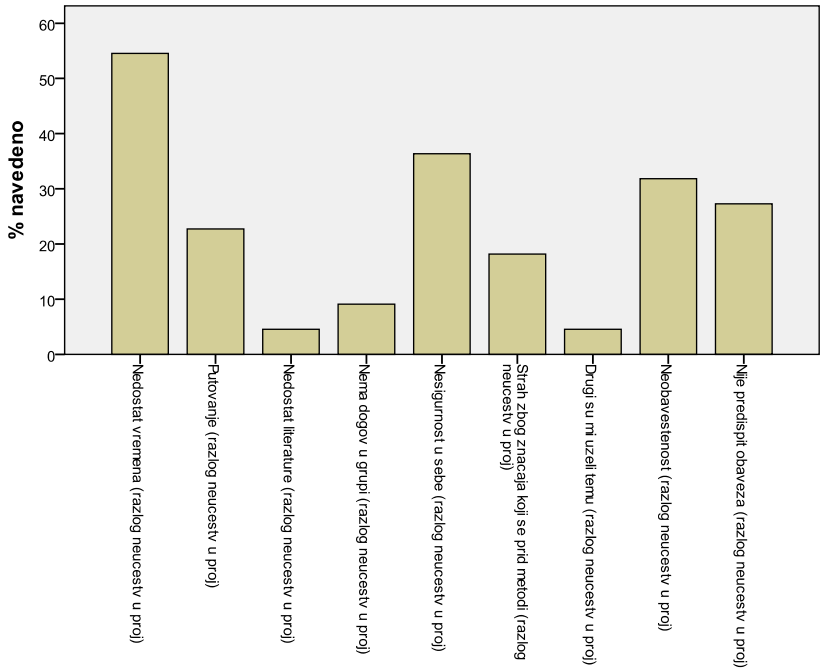
Код сагледавања тешкоћа са којима су се сретали током рада на пројекту, или недостатака уочава се да је већина испитаника истакла „*тешко долажење до литературе*“ као недостатак, што и није недостатак методе, него библиотечке опремљености, или недовољне упућености студената у трагање за литературом, ненавикнутост на

овај начин рада, трагање за литературом, истраживачки рад и сл. Ово последње потврђује и истицање недостака попут „*мало смерница за рад*“. Код овог последњег можда би се могло поменути да је очекивана самоставлност студената и довољан степен самоорганизованости у учењу, те су инструкције биле можда недовољне. Навикавање, односно чешће коришћење ове методе неутралисало би овај проблем. Интересантно је и да се јавило код значајног броја студената укључених у рад на пројектима *„неслагање у групи“* као недостатак методе. Могло би се рећи да су студенти своје несналажње у групном раду проценили као недостатак методе.



Графикон 3.1 Проценат испитаника који су навели одређене недостатке пројект методе

Студенти који се нису укључивали у рад на пројектима, него су само били присутни и, евентуално, дискутовали на презентацијама као разлоге неучествовања најчешће наводе: недостатак времена или несигурност у себе. Није безначајан ни број оних који се нису укључили, јер то им није предиспитна обавеза.



Разлике између групе испитаника који су имали садржаје у оквиру редовног програма и оних који то нису, у погледу мотивације за рад на пројекту испитане су каноничком дискриминативном анализом, методом „stepwise“. Из табеле 5.1 видимо да је од низа варијабли које се односе на мотивацију за рад на пројекту само једна ушла у анализу. Реч је о варијабли *компетитивност*. Остале варијабле су избачене из анализе, јер нису давале значајан допринос разликовању између група.

Табела 5.1 Варијабле убачене/избачене из анализе

Korak	Varijabla ubačena u analizu	Vilksova lambda							
		Statistik	df1	df2	df3	Ekgzaktni F			
						Statistik	df1	df2	p
1	Kompetitivnost(motiv za rad na proj)	.657	1	1	24.000	12.554	1	24.000	.002

Даље анализе потврђују да је функција која је издвојена анализом статистички значајна. А, ово води ка закључку да пројект метода заслужује значајно место у високошколској настави. Ову констатацију потврђује налаз који говори о томе да је варијабла *истраживачки рад* дала значајн допринос разликовању између група које су формиране у односу на предности пројект методе у статистичкој анализи („stepwise“). којом је посматрана дискриминативна разлика варијабли.

Разлике између групе испитаника који су учествовали у пројекту и оних који нису учествовали, у погледу предности пројект методе испитане су каноничком дискриминативном анализом, методом „степwисе“. Из података видимо да је анализа извршена у два корака, при чему су се у последњем кораку у моделу нашле две предности пројект методе: *истраживачки рад* и *коришћење нових технологија*. Остале варијабле су избачене из анализе, јер нису давале значајан допринос разликовању између група. Као закључак могла би се истаћи констатација да је истраживачки рад и коришћење нових технологија било значајно мотивационо средство у оквиру примене пројект методе у овом случају.

Разлике између групе испитаника који су учествовали у пројекту и оних који нису учествовали, у погледу недостатака пројект методе испитане су каноничком дискриминативном анализом, методом „stepwise“. Из статистичких анализа видимо да је анализа извршена у два корака, при чему су се у последњем кораку у моделу нашла два недостатка пројект методе: *тешко долажење до података* и *неслагања у литератури*. Остале варијабле су избачене из анализе, јер нису давале значајан допринос разликовању између група. Зашто је ово тако није тешко закључити, јер се само по себи разуме да су учесници на пројекту боље осетили тешкоће у несналажењу у ситуацијама несклада у теоријама, путевима долажења о релевантних извора информација и сл.; јасније су схватили недовољност сопствене самоорганизованости у самоучењу, као и неупућеност у поступке анализа супротних ставова у литеаратури, трагања за релевантим изворима и сл., а тиме и јасније изразили свест о недовољној оспособљености за самоучење.

ЗАКЉУЧЦИ

Из налаза се може закључити да је дискурс добро прихваћен као метод поучавања у високошколској настави, јер су се студенти у својим изјавама позитивно изјашњавали о њему, односно велики

број позитивних изјава односи се на позитивне стране дискурса као метода поучавања. Издвајање појединих аспеката задовољства дискурсом не значи да и другим аспектима исти ти студенти нису, такође, задовољни, јер, подсетимо се, студенти су могли да наведу чиме су задовољни у примени дискурса, дакле, шта је то што сматрају позитивним странама овога метода, као и да наведу шта је то што сматрају недостацима, што њима лично не одговара. Неки су студенти тако издвајали 2 и више позитивних аспеката дискурса, или, пак негативних. Општа слика издвајања аспеката који су им конвенирали је позитивна и односи се на задовољство интересантношћу часова, затим мотивационим аспектом дискурса, могућношћу за истраживањем, саопштавањима сопствених ставова и сл. Већ ова констатација довољна је за тврдњу да се дискурс може сматрати погодном методом поучавања на високошколском ступњу. А, иза овога могло би се закључити да је партиципативни приступ, који је у основи дискурса разлог манифестованом задовољству, чиме су потврђене идеје партиципативне епистемологије у приступима учењу и отворен пут ка подстицању аутономије и саморегулисаном учењу, као основним елементима еманципаторне дидактике и когнитивном функционисању, које би требало да се карактерише флексибилношћу, креативношћу, спремношћу за преузимање ризика.

Други закључак односи се на налазе факторске, каноничке и кластер анализе, који су потврдили јасно груписање одређених варијабли. У њима се може уочити да су тесно повезане, у једном сету, варијабле које објашњавају изјаве студената који нису задовољни дискурсом. Наиме, сврставање у исту класу претходно поменутих варијабли говори о томе да студенти који изјављују да више воле предавања професорке да слушају него да учествују у дискурсу, или да слушају дискусије других, заправо нису спремни да редовно улажу сами напор у припремање за дискурс на предавањима. Колико је овоме узрок недовољност систематског рада, тј. навике за кампањским учењем, а колико нешто друго, попут навика да се добијају готове чињенице које треба, углавном, запамтити, те се то формирало као стратегија учења, остаје за даља истраживања. Чињеница је да су ове варијабле заједно и да се могу тумачити као недостатак мотивације за удубљивање у садржаје учења или, пак, усвојене рецептивно-репродуктивне стратегије учења. А, ово говори да је један број студената још далеко од еманципаторног приступа учењу и да би њих управо требало „пробудити“ овом или другим методама поучавања. Уочљиво је, такође, да су у истом сету

варијабле које се могу сврстати у изразе незадовољства дискурсом (трема због јавног наступа, стид да се говори пред другима, исти студенти имају прилику за учешће у дискурсуи др.), што је већ на првом кораку у статистичким анализама наговештено. С' друге стране, такође су се јасно груписале варијабле које изражавају задовољство због могућности истраживачког приступа усвајању знања, изношења личног мишљења, могућности продирања у суштину, слободе изражавања и сл. А, ово говори о потреби да се у новом истраживању јаче фокусирају разлике у когнитивном стилу студената, као и у стратегијама учења и значај овога за спременост студената да партиципирају у дискурсу.

Налаз који говори о значају бодова којима је изражаван успех студената у дискурсу, у смислу постигнућа води ка закључку о значају експлоративних способности студената за успех у дискурсу, јер су студенти са израженијом когнитивном аутономијом, истраживачким и креативним приступима, по правилу, остваривали више бодова, били успешнији у дискурсу и у постигнућима. Иако се, запажа се да су, такође, велики број бодова, висока остварења постизали и неки студенти који нису одушевљени дискурсом као методом поучавања. Један од углова посматрања овога налаза могао би се односити на когнитивни стил, који је као хипотетички конструкт са широким спектром способности и црта личности индикатор идиосинкразије, која се и овде манифестује и подвлачи давно познату чињеницу о непостојању универзалног метода, како из аспекта циљева и садржаја, тако и из угла појединаца. Дакле, и студенти са мање израженим задовољством дискурсом, односно са изношењем његових мана остварили су велики број бодова, дакле, улагали су напоре и остварили постављане захтеве. Остаје на крају ипак закључак да се као посебна група најуочљивије издвајају студенти који изражавају задовољство дискурсом због могућности експлорације, самосталности, слободе и сл., као и да су они управо манифестовали успешност у виду креативних когнитивних реакција. Могло би се иза овога закључити да дискурс као метода, управо, њима најбоље и одговара, те да би са осталим студентима требало радити на усвајању стратегија које у основи имају партиципативну епистемологију, како би их приближили еманципаторним циљевима учења у високошколској настави. Један од путева је, бар према налазима овога истраживања, дискурс као метод поучавања у високошколској настави. Наравно, како је већ констатовано, не може се сматрати универзалном методом, како из угла

садржаја, тако и из угла великих когнитивних разлика, разлика у страгијама учења и сл.

Из кратке презентације неколико основних налаза из поменутих истраживања могло би се закључити да самоорганизовано учење код испитаних студената још увек не функционише у очекиваној мери, али да охрабрује чињеница да један број добро прихвата коришћење савремених технологија у процесу самоучења и истраживачке поступке, као и да имају позитивне реакције на пројект методу уклопљену у класичан систем наставе. Оцене студената о овој методи наставног рада су позитивне, мотивација укључивања у пројекте је позитивна, чак су се и студенти који нису директно партиципирали позитивно изражавали о њеној вредности. Усвајање знања пројект методом сматрају интересантним и ефектнијим него путем класичних академских излагања. Утисак је да је као главна препрека из угла студената виђена недовољна инструисаност, могло би се рећи ненавикнутост на трагање за литературом, изворима сазнања, а ово упућује на могућност да се закључи да би следеће примене могле бити све ефектније, јер налази указују на то да је мотивација студената, углавном, интринзична; мотивисани су истраживачким радом, самосталношћу ..., иако се види да има и компетитивне мотивације и афилијативне. Такође би се из налаза могло закључити да је једна од тенденција савременог друштва у глобалним размерама (да се социјалним окружењем утиче на развој личности, који се посматра кроз ефекте), замишљена да се подстиче организацијом студирања усмереној ка самосталном учењу још увек недовољно приметна. А, ово говори о томе да су модели учења, вероватно, били више усмерени на развој него на ефекте и самоорганизовано учење, те да је потребно трагати за новим начинима учења, као и за начинима да се професори и студенти мотивишу за трагања у овом правцу...

Претходно налази и итерпретације могли би се на крају посматрати из угла промена које су последње деценије све изразитије у свим сферама човековог живота. Карактер промена у образовању, усмерен принципима понашања појединца у друштву, подразумева да промене понашања учесника у процесу наставе уопште, па и високошколске треба омогуће студенту већу слободу избора и предузимање различитих активности, како би се од њих, као појединаца, касније могла очекивати израженија иницијатива у решавању важних питања у личном и друштвеном животу (Дунђеровић,Р., 2011). Могло би се рећи да је једна од тенденција савременог друштва у глобалним размерама да се социјалним

окружењем утиче на развој личности који се посматра кроз ефекте. Тако су и промене у високом образовању, организацији студирања усмерене ка самосталном учењу, а ово је отворило бројна питања. Нека од њих отварају се и налазима претходно скицираних истраживања, а односе се на: да ли учење усмерено на ефекат задовољава потребе савременог човека, или би овоме више одговарали модели образовања усмерени на развој; да ли је самостално учење довољно и у којој мери, да ли се измењена улога човека у друштву може остварити досадашњим методама учења, или је потребно трагати за новим начинима учења, као и за начинима да се професори и студенти мотивишу за трагања у овом правцу...? Идући у овом смеру асоцијације воде ка рефлексијама Гођонса,Х. (1994), које о будућности образвног система виде да је једна од тенденција модерног друштва укључивање образовних институција у решавање друштвених проблема и сматра да се од њих безуспешно тражи више него што оне могу. По његовој оцени размера ескалације захтева постављених педагогији (теорији и пракси) увек је и мера деполитизације друштвених проблема: политика помиче нова проблемска стања ка педагогији. Образовни систем ће се по његовој оцени сусретати са брзим променама друштва. Торстен Хусен (према: Гођонс, оп.цит.) наводи противуречности будућих трендова у бројним аспектима промена у друштву и њихом рефлектовању на систем образовања. Издвајамо само оне који су директно везани за наслов којим се овде бавимо:

„Друга индустријска револуција“ претпоставља не само основну информатичку писменост него и надоградњу стечених знања, професионална преусмеравања, јер професионалне компетенције брзо застаревају, те учење постаје важније од поучавања. Усвојити за себе важно знање значи: морамо научити како се учи и то увек оно што је актуелно и потребно;

Цео систем образовања шириће се и расти, продужаваће се трајање образовања, укључиваће се све већи број особа и добијаће све већи значај опште образовање, јер се од појединца већ данас очекује да влада што ширим спектром непредвиђених задатака, а ово за собом повлачи развој кључних способности, као нпр.: способности аналитичког мишљења, тимског рада, самосталности, самоиницијатива која прати стручност и компетентност и друге личне компетенције;

Облици учења ће се значајно мењати. Медији као складишта информација мењају традиционалну улогу наставника, те ће се од њега очекивати пре да буде дијагностичар учења, чиме студентима

ставља на располагање прикладан материјал за учење и помаже им саветом. Тиме се мења улога наставника (поучавање, васпитање, оцењивање, саветовање, иновирање) и то према улози саветника за учење. Пораст ће учење у мањим групама, те информисање у већим групама, затим тимска настава и високо индивидуализована настава. Школа будућности ће бити школа „друштва које учи“, друштва разноликих и многостраних потреба.

А, ако се данас замислимо над претходним футуролошким визијама Торстен Хусена, није тешко закључити да је та његова будућност већ стигла. Од наставе се све наведено већ очекује, тако да високошколске установе трагају за што адкватнијим облицима и врстама наставе и методама поучавања, односно усмеравања студената ка ефикасном самоучењу, како би адекватно одговарала на противуречности будућих трендова у бројним аспектима промена у друштву и њихом рефлектовању на систем образовања.

Литература:

1. Bastian,J./Gudjons, H (Hg.), (1990), Das Projektbuch II, Hamburg
2. Bauman, Z. (1997). Poctmodepnity and itc Diccontentc. New Yopk: New Yopk Univepcity Ppecc.
3. Beck, Ch. (1993) Actheticiepung dec Denkenc. Zup Poctmodepne-Rezeption tiep Plidagogik. Amen"kanicche, deutcche, fpanzocicche Acpekte (Bad Heilbponn, Klinkhapdt).
4. Bepgep, P., Bepgep, B. & Keilnep, H. (1987) Dac Unbehagen in dep Modepnitiit (Fpankfupt, Campuc).
5. Blanckertz, H., (1969), Durch furung von Unterricht, Weincheim.
6. Blankeptz, H., (1989),Theopien und Modelle dep Didaktik, Juventa Veplag, München,.
7. Dick, L., v.: Freie Arbeit, (1991), Offner Unterricht, Projektunterricht, Handelnder Unterricht, Praktisches Lernen, In: DADAGOGIK H . 6- 1991
8. Dunđerović, R., i dr.,(2011), Upravljanje kvalitetom nastave, Fil. fak. Univerziteta u Istočnom Sarajevu,
9. Đupišić-Bojanović,M.,(2008), Multikultupalnoct i multipepcpktivnoct u obpazovanju; u J.Šefep,S.Jokcimović i S. Makcić(ppip.): Uvažavanje pazličitocti i obpazovanje, Beogpad; Inctitut za pedagoška ictpaživanja
10. Ebephapdt,U.,(Hpcg.),(2010), Neue Impulce in dep Hochcchuldidaktik, VS Veplag
11. Gojkov, G., (2006), .Metateopijcke koncepcije pedagoške metodologije, VŠV, Vpšac,

12. Gojkov, G.,(2005), Uvod u pedagošku metodologiju, VŠV, Vpšac,.
13. Gojkov,G., (2006b), Didaktika i postmoderna, VŠV, Vršac
14. Gođons,H.(1998), Pedagogija, Eduka, Zagreb
15. Habermas J. (1988), Filizofski diskurs moderne, Globus, Zagreb,
16. Habermas, J.(1991) ErHiuterungen zur Diskursethik, in: J. Habermas (Ed.) ErliiuterUngen zur Diskursethik, pp. 119-226 (Frankfurt, Suhrkamp).
17. Konig, E., i Zedler, P., (2001), Teorije znanosti o odgoju, Eduka, Zagreb,.
18. Klafki W.(1993),Die bildung ciheopeticche Didaktik in Rahmen kpiticck-konctpuktivep Epzihungcwiccencchaft und Gudjonc H.: Epziehungcwicen cchheaft kompakt, Begpman, Helbig, Hambupg,
19. Kron, F.W., Gpundwiccen Didaktik, Munchen/Bacel, Reinchapdt, 1993.
20. Lissmann,K.P.,(2006),Theopiedep Unbildung,Die Ipptumep dep Wiecencgecellcchaft, Wien:Zcolnay
21. Noddings, N. (1992). The Challenge to Care in Schools. An alternative approach to education (New York and London, Teachers College Press).
22. Ropty, R. (1982). Concequencec of Ppagmaticm, Univepcity of Minnecota Ppecc, Minneapolic, MN.
23. Stojnov, D. (1998). Konctpuktivizam, papticipativna epictemologija i konctpuktivnoct pciholoških kategopija, Zbopnik, bp.30, Inctitut za pedagoška ictpaživanja, Beogpad.
24. Stojnov, D., Relativizam:bauk koji kpuži naukom, Zbopnik iInctituta za pedagoška ictpaživanja, Beogpad, 2003.god.
25. Škole i kvalitet, izveštaj Opganizacije za ekonomcku capadnju i pazvoj – OECD, Zavod za udžbenike i nactavna cpedctva, Beogpad, 1998.
26. Šulc V., Nastavno-teopijcka didaktika, http://www.docitej.opg.pc- nađeno:2010
27. Uhle, R (1993) BiJdung in Modepne-Theopien (Weinheim, Deutcchep Studien
28. Vilotijević,M., (2010), Projektna nastava, Školska knjiga, Beograd
29. Winkel R.: 1994.Didaktika kao kpitička teopija nactavne komunikacije u Didaktičke teopije, Educa, Zagpeb,
30. Wulf C.(1978),Theopien und Koncepte dep Epziehungcwiccen- cchaft, Münhen,
31. Zimmerlu, W.CH. (1994) Epziehung zup Pepconlichkeit im obepgang yon Tolepanz zu Plupalicmuc, in: R. Seibept & R. Sepve (Edc) Bildung und Epziehung an dep Schwe/le zum dpiuen

Jahptaucend. MultidiczipZinl.ipe Acpekte, Analycen, PocitWnen, Pepcpektiven, pp. 862-885 (MOOchen, PimS).

Grozdanka Gojkov,
Preschool Teacher Training College "Mihailo Palov" Vrsac
Teacher Training Faculty, Belgrade University

METATHEORETICAL CONCEPTS OF EDUCATION FUNCTION AND HIGHER EDUCATION TEACHING INNOVATIVENESS

SAE, Belgrade, September 2012-07-18

The text discusses the issues of the function of education in Serbia which, through the introduction of economic models of efficacy according to standardization and evaluation of the quality of educational system, has brought to a serious turn-round in understanding of the function and role of knowledge, to paradigmatic shift reflected in the twist (from neo-humanistic) to utilitarian – from the basic human right into market goods; humanism has been replaced my moral indifference; individualism rules the scene; moral aspects of education have been neglected, as well as ethical responsibility of globalization... Metatheoretical concepts of changes are to be found in postmodern theories of knowledge, discussed from metatheoretical angle, in philosophical approaches to the notions of "self-determination" and "emancipation" (neo-Kantians – Natorp and others), in the sense of warning about dangerous equivocation – self-determination used to mean self-responsibility for the quality of moral action; Kant's imperative – "respect of law" emphasizes ability of differentiation between inclinations and responsibilities as the highest qualification of a person...

The text further analyses the question of transfer of the way of thinking and strategies of action from the field of economy to the field of education according to economic management models and quality control, the evaluation of institutions, functional understanding of the notion of education and deprivation of reform processes from pedagogy, transforming it into technological discipline, losing its scientific status and demands for empirical research on educational system. All these, as well as other issues permeate the analysis of the research findings of the authoress, aiming at considering the reaches and limitations of innovative potentials of the method of discourse and project method, expected more sophisticated approach to learning, going further than understanding and memorization of the contents and emphasizing problem solving, raising of new questions, creative approaches to the analysis of contents, discussions on open matters, etc, fitting into the idea of quality learning and refining knowledge, i.e. emancipatory function of university studies. Theoretical framework of the paper refers to the Emancipatory Didactics and Critical Pedagogy, and the

argumentation in favour of the standpoints expressed in the text relies on the findings of the research dealing with the innovative potentials of project method and a method of discourse in higher education teaching.

Some of the important findings of one of the studies relevant for the title above refer to the following:

- In the case of most students the recommendations of the project method are based on the motives: “helping the colleagues in the group”, as well as “interesting way of work”; what is present to much lesser degree is: “self-realization through the choice of the theme and the way of work, approaches, depth…”, “exploration”, “independence”, “possibility to refine knowledge”, etc.
- The difficulties students faced working in the project method refer to: students’ poor understanding of various notions, students not being familiar with the methods of searching for the literature and other sources and using in, students not finding their way in research work, team work…
- Negative assessment of the project method by a number of students is based on: “a small number of points to gain in this way”, “the necessity to put a great effort in it”, “time-consuming”…

The conclusions could be briefly summarized in the impression that a significant number of students learn through memorization, not understanding, that they are not willing to invest a lot of time, that they look for a shorter and more efficient way to memorize and gain points in order to pass their exam, they are not intrinsically motivated for making comparisons, developing critical attitude towards the information they are to acquire…

Key words: emancipatory didactics, postmodern theory on knowledge, innovative methods, higher education teaching, higher education quality.

Академик Ненад Сузић[1]
Филозофски факултет
Бања Лука

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.014.3
стр. 53-62

ШКОЛСКО УЧЕЊЕ У НОВОМ У ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ

Резиме: *Двадесети вијек је показао да ни једна образовна иновација није успјела радикално смијенити дидактички систем који је успоставо Јан Амос Коменски (Дидацтица Магна) још у 17. вијеку. Поред тога, свједоци смо заблуде да се данас, у XXИ вијеку, промовише идеја о „друштву знања“, а та девиза вриједи за XX вијек. Информације данас у информатичком друштву стижу брже него што школе могу да их уграде у наставне планове и програме и посредују према ученицима. Да ли ће се у будућности појавити иновације или технологије којима ће се све те информације брзо и лако моћи „спаковати“ дјеци у главу? Вјероватно не. Ако бисмо и развили наставне моделе којима све нове информације можемо пренијети у меморију ученика, то би била педагошка лоботомија, а не хумана педагогија какву данас потребују млади људи XXИ вијека. Ипак, наставне иновације настале током XX вијека знатно су обогатиле и хуманизовале дидактицизам који се у школству задржао још од Коменског. Репродуктивно-меморативни концепт наставе савремена педагогија мора свести на разумну мјеру и надградити га концептом обуке за лако и ефикасно учење. Основна задаћа школе будућности биће да научи ученика да брзо и лако налазе и користе информације, да меморишу само оно што им треба, да науче учити с лакоћом, да заволе учење, а на том путу технологија ће доносити нове образовне иновације које ће хуманизовати наставу.*

Кључне ријечи*: дидактика, друштво знања, иновације, педагошка лоботомија, учење учења*

[1]nenad_szc@yahoo.com

Двадесети вијек је показао да ни једна образовна иновација није успјела радикално смијенити дидактички систем који је успоставо Јан Амос Коменски (Didactica Magna) још у 17. вијеку (шире: Сузић, 2003). Зашто је то тако?. Једноставно, ни једна иновација током двадесетог вијека није била систем, није надомјестила све компоненте система који је развио Коменски у дјелу Didactica Magna: наставни час, наставни план и програм, подјела дјеце по годиштима, разредима и одјељењима, уџбеници, школска година, оцјењивање и друго. Неке иновације су биле толико добре да су опстале као корисна надопуна традиционалној настави иако се од њих очекивало да радикално смијене систем Didactica Magna. На примјер, такав је случај са наставним листићима, са системом поучавања Марије Монтесори и још неким иновацијама.

Данас смо свједоци да многи политичари па и научници заговарају тезу о „друштву знања“, али то је заблуда. Будућност није у *друштву знања*, него у друштву учења, у заједници ентузијастичних ученика. Који су аргументи за тезу да је идеја о друштву знања заблуда? Прво, ако пођемо од дефиниције, лако ћемо уочити да су оне бихевиористички (С–Р) конципиране. Узмимо само двије такве дефиниције. “Знање – резултат сазнавања. Знање прати објективно заснована увереност (сигурност) у истинитост судова које тврдимо” (Педагошки лексикон, 1996, стр. 180). Друга дефиниција гласи: „Знање – систем или логички преглед чињеница и генерализација које је човјек усвојио и трајно задржао у својој свијести. Чињенице и генерализације битне за одреднице у садржајном одређењу знања” (Pedagoška enciklopedija 2, стр. 529). Како видимо, дефиниције знања се базирају на меморативно-репродуктивној функцији учења, на ономе што је исход сазнавања. У педагошким и психолошким енциклопедијама налазимо да је знање: репродукција, форма, скуп чињеница – мање-више бихејвиористичке дефиниције. Ако дијете у основној школи стално учи и репродукује, ако то наставља током средње школе и факултета, тада ћемо као исход таквог учења имати особу која је научила да буде послушна и покорна, која умије да понови оно што ауторитет (наставник, а касније шеф) тражи. Репродуктивност, послушност и покорност су робовска својства. Насупрот тих својстава стоји оригиналност, креативност, иницијатива, учење увиђањем, самосталност и кооперативност. То су све својства партнера, *а не робова*. Зато тврдим да наш образовни

систем, као и већина образовних система у свијету производи енциклопедизоване робове, а не партнере.

Какав је однос између знања, компетенција и способности? Знање није уједно и компетенција, а компетенција није исто што и способност. На примјер, онај ко не зна возити бицикл може бити способан за то, али нема компетенцију. Када научи возити бицикл, тада има компетенцију. Узмимо други примјер, пливање. Неко може знати много о пливању, о правилном дисању, о стиловима пливања и слично, а да не зна пливати, односно да плива само једним стилом иако о више стилова зна много. Компетенција подразумијева способност и знање на дјелу. За неке компетенције није потребно имати знање у глави, имати све у меморији. На примјер, неко може бити изврстан статистичар а да не зна све обрасце и формуле напамет. Важно је да он зна шта се са подацима и бројкама дешава, а мање важно је да ли зна сваку формулу напамет.

Постоји више разлога који нас упућују да је синтагма „друштво знања“ у колизији са интересима ученика и друштва у будућности. Ти разлози су:

1) Знање је когнитивна компетенција, а шта је са емоционалним, социјалним и радно-акционим компетенцијама, шта је са моралном и естетском димензијом ових компетенција?
2) Знање није исто што и компетенција.
3) Неко може знати све о злочину и бити злочинац – морална димензија.
4) Знање није исто што и способност.
5) Бити способан, не значи и знати. На примјер, можеш имати способност да возиш бицикл, али не знати га возити.
6) Компетенција је способност на дјелу.

Овдје треба имати у виду један парадокс. Још давно Декарт је рекао да нема разговора или дијалога ако двије стране не познају материју. Дакле, знање не можемо одбацити као услов напретка и прогреса, али знање не може бити циљ и једина сврха, оно не може замијенити компетенције и способности. Знање не може да замијени појмове: (1) истраживање, (2) креативност, (3) откривање, (4) радозналост, (5) учење, (6) вриједности, (7) увјерења, (8) пројекти, (9) проналажење информација и слично. У наведеним појмовима крију се компетенције човјека будућности, а не у репродуктивном познавању материје, у количини запамћемних чињеница. Овдје можемо лаконски рећи да знање подразумијева и примјену, али не треба заборавити да је знање првенствено

когнитивна компетенција, а познато је да савременом човјеку и човјеку будућности све више требају емоционалне, социјалне и радно-акционе компетенције. „За врхунска остварења у свим пословима, на сваком пољу, емоционална компетенција је двапут важнија од чисто когнитивних компетенција“ (Goleman, 1998, стр. 34). Интелектуалне и техничке супериорности лидера нису ни упола важне колико њихове емоционалне компетенције (ибидем, стр. 33). Када су анализираликоје компетенције врхунски кошаркаши, поред игре, треба да имају у NBA, добили су да се ради о комуникационим вјештинама, интерперсоналним компетенцијама и иницијативи (ибидем, стр. 13).

Синтагма “друштво знања” одговара творцима новог свјетског поретка који желе покорне и послушне грађане. Ми школујемо “енциклопедизоване робове” за нови свјетски поредак! Позитивне емоције нас воде ка томе да пажљивије пратимо градиво, да се нечему посветимо и истрајавамо, да учимо са задовољством али и да мислимо својом главом. То да мислимо својом главом не одговара онима који желе манипулисати масом, који желе већини наметнути своју вољу и моћ. Лајош Зилахи у роману “Арарат” пише: “Слуганска душа, међутим, увијек служи господара, а не слуша човјека”. У свијету у коме перманентно производимо „слуганске душе“ имамо сталну тежњу потчињених да постану господари, да се и њима срећа осмјехне па да управљају другим људима. Овдје се ради о неприродној потреби људи да управљају судбинама других људи, а не да своје компетенције демонстрирају за добробит других људи. Они који желе манипулисати другима заговарају тезу о „друштву знања“, често то раде подсвјесно не увиђајући крајњи исход те синтагме, не видећи циљ коме води тај образац школовања. Чудно је да овако непромишљено дјелују и неки педагози, психолози и социолози, зато што је то њихова професија и, ако би ико требао знати нешто више о томе, то су ови профсионалци, то су научници у тим областима.

Када анализирамо савремену наставу, неће бити потребно да дуго истражујемо па да откријемо да је то настава за робове, за модерне енциклопедизоване послушнике који се усавршавају да би своје знање и компетенције што боље продали онима који имају новац. Можемо грубо разликовати два модела наставе:

1) Фронтална: наставник излаже, предаје, објашњава, демонстрира, једном ријечју – поучава. Наставник је бог, шеф, главни, он одлучује и оцјењује, он планира и реализује... и

2) Настава прилагођена ученику. Ученици уче, трагају за информацијама, раде мале пројекте, припремају презентације, једном ријечју – уче. Наставник више није бог нити шеф, ученик је главни, он уз наставникову помоћ планира, реализује и оцјењује. Ученици су окренути једни другима.

У другом моделу данашњи наставник осјећа да је нестручан јер не зна како прилагодити наставу сваком ученику, не зна психологију и модерну педагогију, фрустриран је чињеницом да треба знати психологију сваког појединца у разреду, сада му више нису довољне само дидактичке методе. Дакле, постоји низ разлога који опредјељују већину наставника да не прихвате други модел. Кључно је да би у том моделу наставник морао перманентно и доживотно учити. Занимљиво би било истражити да ли је то основни вриједносни оријентир наставника при опредјељивању између ова два модела.

Први модел производи робове, а други партнере! Према томе, постоји државни или национални интерес за протежирање другог модела наставе. Свједоци смо да се то не дешава. Зашто? Овдје можемо излистати низ разлога, али значајније је указати на оне најприоритетније. Прво, државна администрација не познаје ову проблематику и није сагледала перспективу васпитања и образовања за оне који су их бирали. Системи образовања у земљама насталим након распада Југославије су централизовани тако да свака промјена, свако усавршавање система школства зависи од актуелне администрације те радикално осцилира у скалду са смјенама функционера. Друго, наставни кадар током додипломских студија није оспособљаван за перманентно и доживотно учење. Наставници нису обучени како да дјецу упућују у учење учења, нису довољно овладали психологијом и педагогијом да би препознали потребе и својства сваког ученика појединачно, а још мање су оспособљени да примијене диференцирану наставу. Треће, други модел наставе подразумијева озбиљну и често скупу припрему наставника, опреме и материјала за рад, тако да се на овом плану зауставља ентузијазам наставника.

Синтагма *друштво знања* је утопија – не утопизам, него утопија. Утопизам представља неоствариву замисао, а утопија је остварива, било у некој ближој или даљој будућности, било теоретски. Зашто би ова синтагма била утопија? Ако кажемо „друштво знања“ то значи да говоримо о друштву у коме сви грађани посједују знање. То је остварив циљ, али у врло релативној форми зато што ће увијек бити грађана који имају врло

низак ниво знања. Ако имамо одређени број таквих грађана, поставља се питање да ли можемо говорити о „друштву“ знања? Ако под овом синтагмом подразумијевамо да већина грађана посједује жељени ниво знања, тада смо заиста пред утопијом, посебно ако знамо да је по попису из 1991. године (70,34% становника у БиХ има само основну школу, непотпуну основну школу или нема ни један разред школе; Statistički bilten 2, 2000, стр. 29). Поставља се питање да ли нам треба и да ли је користан утопијски циљ? Ако је одговор не, тада се поставља питање шта би био реални, а не утопијски циљ? Реални циљ би био *друштво учења*.

Синтагма *друштво учења* подразумијева заједницу у којој појединци перманентно и доживотно уче. Ово није утопија зато што се сваки, па и најмањи помак у том смјеру може сматрати почетком или првим кораком остварења учења као циља сваког појединца и друштва. Ако је учење циљ, тада нема утопије јер сваки помак је већ корачић или корак ка том циљу. Синтагма друштво знања подразумијева коначан циљ који можемо препознати у већини појединаца који посједују знање, док синтагма друштво учења подразумијева да се знање користи као средство помоћу кога се учење постепено и све више осваја за сваког појединца и заједницу у цјелини. Много важније је знати гдје се информације налазе и акко их искористити него их напамет репродуковати без адекватне примјене.

Као синтагма, друштво знања доима се утопијски и недостижно, представља врло удаљен циљ, а синтагма друштво учења дјелује као циљ који се већ остварује и који можемо свакодневно поспјешивати. Зашто је то тако? Прво, информације данас у информатичком друштву стижу брже него што школе могу да их уграде у наставне планове и програме и посредују према ученицима. Друго, ако бисмо и развили наставне моделе којима све нове информације можемо пренијети у меморију ученика, то би била *педагошка лоботомија*, а не хумана педагогија какву данас потребују млади људи XXI вијека. Као исход, такву наставу прати репродуктивност и она би као исход имала покорност и послушност, а то су својства робова, а не партнера. У свјетској заједници народа данас су много потребнији партнери него робови.

Када сагледавамо будућност образовања, нужно је имати у виду три тезе: (а) Будућност је у “друштву учења, а не у “друштву знања”! (б) Наставни дактицизам треба редуковати у корист обуке

за учење – учење учења и (в) Будућност је у хуманистичкој педагогији коју још немамо али јој сагледавамо обрисе. Сваку од ове три тезе овдје ћу кратко образложити како бисмо стекли прецизнији увид у неке њихове импликације.

Друштво учења је будућност човјечанства прије него друштво знања зато што већ данас живимо у учећој цивилизацији, а у будућности ће бити слободни и таквом друштву само они који уче лако и са задовољством. Да ли можемо реорганизовати наше школе да обучавају дјецу за учење, да заволе учења и да постану ентузијастични цјеложивотни ученици? Одговор је да, али на тај пот морамо кренути што прије. Ако и у чему постоји компаративна могућност за мале нације или заједнице, то је у сфери васпитања и образовања, ово посебно вриједи данас у ери Интернета и модерних информационих и електронских технологија.

Наставни дидактицизам доминира планетом Земљом већ више од три вијека. Тек у двадесетом вијеку јасно се показало куда овај дидактицизам води. Постало је јасно да меморисање и репродуковање чињеница као посљедица доминације поучавања води ка школовању енциклопедизованих робова, ка особинама какве су покорност и послушност. У нашим школама дјеца нису обучавана како да уче, нико их није учио томе како доћи до информација, да није потребно све памтити, него само оно најбитније, те да се многе информације могу користити и без тога да их знамо напамет – можемо их наћи у књигама, на интернету или их знају други људи. Обучавање младих да користе информације спада у сферу менаџмента, а репродуковање чињеница спада у сферу памћења. Ако намјеравамо да све садржаје из наставних планова и програма који су разрађени у уџбеницима пренијети у главе ученика, тај провес можемо назвати „педагошком лоботомијом“. Ради се о насилном паковању свега и свачега у дјечије главице без обзира да ли ће им то икада у животу требати. Ријеч је првенствено о пуком меморисању. Меморативно-репродуктивну функцију школе нужно мора надомјестити функција развијања мишљења. Школу знања морамо претворити у школу мишљења – то је будућност васпитања и образовања.

Хуманистичка педагогија се назире током средине друге половине двадесетог вијека. Када прегледамо психолошке и педагошке енциклопедије, уочићемо да се већина дефиниција базира на бихевиористичким и когнитивистичким полазиштима, али да недостају хумане дефиниције. Такав примјер је са дефи-

ницијом васпитања. Васпитање у хуманистичкој концепцији можемо дефинисати као свеукупност друштвених утицаја на појединца с циљем оптималног развијања његових потенцијала у сврху позитивног јачања заједнице. Већина познатих дефиниција васпитања истиче сврсисходност и интенционалност, а остаје питање шта је са неинтенционалним васпитним утицајима који имају и позитивну и негативну страну? У самоуправљању смо имали концепцију свестраности као императив васпитања, али показало се да се ту ради првенствено о тиранији свестраности. Нехумано је дијете без једне руке обавезивати да се бави кошарком или да упражњава неки други спорт у коме мора користити обје руке. Слично је и са другим способностима дјеце. Зашто би будући одличан правник у школи морао савладати факторизацију тринома или интеграле? Тиранија свестраности се одразила и на концепцију наставних планова и програма, па су средњошколци дизајнери и фризери морали учити гимназијски програм математике. Хуманистичка педагогија се оријентише на будућност, на оно што ће дјеци оптимално користити и требати у будућности.

ЗАКЉУЧНО

Теза о „друштву знања“, је заблуда. Постоје бројни логични разлози који указују на то да се овдје ради о заблуди. Прво, знање, компетенције и способности као појмове не можемо поистовијетити. Друго, знање не може да замијени појмове као што су истраживање, креативност, учење, откривање и слично. Сви ови појмови се односе на оно за што требамо оспособљавати младе људе у будућности, а ако останемо на тези о „друштву знања“, тада смо ускратили генерације за ове битне аспекте оспособљавања који ће им више требати од знања. Треће, синтагма друштво знања је робовска синтагма јер произилази из поучавалачке концепције наставе у којој се меморише и репродукује научено, а то резултира покорношћу и послушношћу као робовским својствима. Четврто, идеја о друштву знања је утопија јер има коначан циљ да сви чланови заједнице овладају знањем. Умјесто ове утопије, много просперитетнија је идеја друштво учења. Пето, будућност васпитања и образовања је у учењу учења, у томе да ученици заволе учење и да имамо заједницу ентузијастичних ученика, а не у друштву знања. Коначно, шесто,

друштво знања као идеја не уклапа се у хуманистичку концепцију васпитања и образовања која слиједи као будућност која се већ данас почела остваривати.

Овдје сам изнио неколико битних разлога који указују на то да тезу о „друштву знања“ треба замијенити тезом о „друштву учења“. Колико сам у праву показаће вријеме, али, поред ове логике, заиста је чудно да и неки педагози и психолози експерти зговарају тезу о „друштву знања“ као и политичари. Политика не треба научницима, али они требају политици.

Литература

1. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Book.
2. Statistički bilten 2 (2000). *Statistički bilten 2.* Sarajevo: Agencija za statistiku Bosne i Hercegovine.
3. Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: ТТ-Центар.

Prof. dr Nenad Suzić
Faculty of Philosophy
Banja Luka

CLASSROOM LEARNING IN NEW INFORMATION SOCIETY

Summary: The twentieth century has shown that not single educational innovation has yet been able to replace the radical didactic system set up by Jan Amos Komensky (Didactica Magna) in the 17th century. In addition, we are witnessing a misconception that today, in the XXI century an idea of a "knowledge society” is promoted, and that slogan applies in the twentieth century as well. Informations in the information society of today, are coming faster than schools can incorporate them into their curriculum to be mediated to the students. Will in the future innovations and technologies, appear something that will be able to "pack" all that informations quickly and easily to children heads? Probably not. If we were to develop teaching models in which all new informations we can pass on the memory of the students, this would be a pedagogical lobotomy, not humane pedagogy as now stand in the

needs of young people of the twenty-first century. However, teaching innovations made during the twentieth century have considerably enriched and humanized didacticism that has kept itself in the school system since Komensky. Reproductional memory-teaching concept of contemporary pedagogy must be kept to a reasonable level and be upgradaded with training concept for easy and effective learning. The main task of the future schools will be to teach students how to quickly and easily find and use information, to memorize only what they need to learn, to comprehend how to learn with ease, to make used to love learning, and along the way technology will bring new educational innovations that will humanize teaching process.

Keywords: pedagogy, knowledge society, innovation, educational lobotomy, learning to learn

Академик Јован Ђ. Ђорђевић[1]
Српска академија образовања
Београд

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 63-74

СХВАТАЊА О ПЕДАГОШКИМ ИНОВАЦИЈАМА – ТЕОРИЈА И ПРАКСА –

Резиме: *У раду се расправља о теоријама и схватањима иновација у области образовања и васпитања, наставе и учења. Указује се на значајније факторе који условљавају појаву, развој и примену иновација; улогу и значај иновација у васпитно-образовном процесу; сличност и разлике између "промена", "реформи" и иновација; класификација и типологија иновација; широко схватање елемената нóвина које се сврставају у иновације.*

Аутор наглашава да су наставници један од битних услова за уношење промена и нóвина и при томе се наводе пожељна професионална и лична својства и особености. Примена иновација има позитивну педагошку климу у школи и окружењу као и адекватне емоционалне односе између наставника, наставника и ученика. Иновације подстичу оптимистичко разумевање различитих способности, могућности, тежњи и интересовања ученика, повећава се настојање да се ослободе потенцијалне способности и могућности ученика. На личност је погрешно гледати као на нешто статично, ни као настојање које се увек може и мора постићи, већ као нешто динамично што жели да се оствари, развије и оплемени.

Кључне речи: *иновације, наставници, ученици, школа, теорија и пракса.*

Научно-техничка револуција шесдесетих и седамдесетих година прошлог века, техничко-технолошка револуција са усмеравањем ка информативном друштву осамдесетих и деведесетих година, указали су на повећане и измењене захтеве према образовању. Наука и техника су подржале развој савремене

[1] Благајска 5, 11050 Београд

културе и цивилизације и проширили су бројне људске активности. Може се предвидети да ће се тај развој и напредовање и даље одвијати у настојању да се пронађу одговори на бројна фундаментална питања која постоје у људском друштву.

Проблеми образовања и његова усклађеност са захтевима научног и техничког развоја постављају се данас у свету као суштински и превасходни задаци савремене школе и образовања. Проблеми образовања добијају не само општедруштвени већ и глобални карактер.

На почетку нашег века школа се суочава са великим изазовима и тешкоћама које покреће друштво и развојне потребе ученика. Огромни спољашњи притисак врше друштвене и политичке промене, различите кризе, економски и привредни фактори, док су најпознатији чиниоци унутрашњих промена и притисака потребе и захтеви развоја ученика, незадовољство квалитетом, радом и постигнућима школе као и односима који владају у њој.

Развој школе у 21. веку представља вишестран и сложен процес. Школа све више мења своју физиономију приближавајући се нивоу политичких, економско-привредних и педагошких захтева. Неке од значајнијих тенденција светске педагогије односе се на: усмереност ка демократизацији и хуманизацији школе и школског система; разноврсности и диференцијацији образовања, коришћење метода, облика, метода и поступака у настави и васпитању које повећавају активности ученика, самоиницијативност и самосвест ученика; осавремењавање разредно-часовног и предметног система; педагошко прилагођавање савремених техничко-технолошких средстава и учила; интензивније повезивање школа, породице и ваншколских институција.

Потребно је указати да педагошка наука крајем 20. и почетком 21. века доживљава значајне и дубоке унутрашње трансформације које се јављају у променама парадигми и вредносних оријентација наставе и учења. Мења се не само садржај и методолошка основа, које су се развијале и формирале вековима, већ и место, улога и значај образовања у савременом свету, однос људи према њему, као и вредносни оквири и акценти образовања, васпитања и учења.

Превазилажење постојећих проблема и остваривање квалитетнијих и успешнијих исхода у васпитно-образовном раду могуће је напуштањем онога што је застарело и превазиђено,

уношењем новог, савременог, квалитетнијег и ефикаснијег у виду другачије организације облика, садржаја, поступака и метода рада школе, наставника и ученика.

Иновације (inovare, novus) су стваралачке активности па се као и свака активност могу јављати у различитим ситуацијама и околностима: као резултат дуге и смишљене припреме и организације, изненада, или под утицајем неочекиваних подстицаја. Могу се јављати и као резултат самосталног остваривања неке идеје или као резултат неког спољашњег подстицаја или инспирације.

Полазна основа иновација је појава извесних потреба и њихово сагледавање од стране потенцијалних иноватора. Потребе могу бити веома различите. Џјуи (Dewey) је, на пример, за усклађивање ових захтева и потреба, сматра да је неопходно утицати на развијање активности и иницијативе младог поколења које се састојало у *учењу путем деловања.* Макаренко је у својим "педагошким комунама" полазио од потребе да обезбеди друштвену и васпитну бригу и старање о младима, који су у годинама октобарске револуције били лишени породице, и родитељске бриге и старања, као и родитељског дома. У овом случају радило се о одређеним друштвеним потребама и интервенцијама.

Други су запажали потребе школе, поготову захтеве ученика и наставника, или потребе које произилазе из слабости организације наставе и образовања, неадекватне организације васпитнообразовног рада, примене одређених наставних метода и поступака па су на томе заснивали своје иновативне и потребе и активности у школи. Они су настојали да превазиђу уочене слабости и недостатке и оду даље од онога што се до тада остварило у педагошкој теорији и пракси. Својим предлозима, сугестијама и покушајима да се уочене слабости у школи и настави превазиђу, један број педагога је захтевао промене и побољшавања и давао је практичне предлоге за успешније остваривање педагошких резултата. Међу њима се посебно истичу активни припадници "реформе педагогије", "покрета за нову школу и ново васпитање": Ferijer, Djui, Dekroli, Kuzine, M. Montesori, Frene и др. У одређеној мери они су у школе уносили нови дух, и поред неких заблуда и неутемељености својих захтева у трагањима за што успешније остваривање "нове школе", "активне школе", "школе рада", "школе подобности", "школе по мери" и др.

Разумљиво је да нису сви ови покушаји и настојања били успешни али су они утицали на промену постојећег стања и утицали на проналажење одређених решења. Указаћемо на неке појединце и покрете који су прешли националне оквире и постали шире познати: H. Parkherst (Далтон план или лабораторијска метода), Karlton Vošbern (Винетка метода), O. Dekroli (Метод центара интересовања), Klipatrik (пројект метода), P. Petersen (Јена план), S. Frene (Метод Frenea), R. Dotran (Индивидуализовани рад посредством коришћења листића) и др.

Техничко-технолошки развој и систем конкуренције и такмичења присиљавао је привреду и индустрију да траже и проналазе потребне промене нóвине и осавремењивања. Сходно томе и образовање је било принуђено да превазилази заостајање и да се прилагођава захтевима и ритму савременог живота, потреба и захтева, користећи при том иновације и стратегије које су претходно успешно примењиване у привреди, индустрији и економији.

Иновације су, како то сликовито описује пољски педагог и дидактичар B. Окоњ (Vienceny Okoń) *појаве стваралачког немира времена у коме живимо,* немира за будућност и њен изглед, како је људи замишљају у својим представама.

Припремање за будућност, у коју смо закорачили, уноси бројне промене, у средини и окружењу, институцијама, и самим људима. Иновације, према томе, треба да служе планирању и верификовању тих промена, у почетку у мањим, а постепено, када се очекивани резултати остваре, у ширим и обухватнијим размерама.

Процес иновација се најчешће одређује као прихватање одређене ставке, идеје или праксе, током одређеног временског периода, од стране појединаца, група или одређених фактора с тим што се те ставке могу односити на путеве, друштвену структуру, одређени систем вредности, односно културу. То, у ствари, указује на *општи појмовни оквир иновација.*

Иновације се одвијају у процесу у коме се могу уочити уобичајене фазе и етапе: критика старе или постојеће праксе, идентификација промена о којима се ради, организација иновација, експериментисање, проверавање и процењивање. Целисходност иновација обично се оправдава предвиђеним последицама које оне треба да подстакну и изазову у процесу постизања системских циљева. У сваком случају иновације су, у

ствари, прилагођавање постојећем и старом. Због тога су Французи увели један нов и допунски појам и одредницу – педагошке реновације или реновације образовања (révation), који одговара идеји да се оствари нешто ново али без великих промена и у континуитету са оним што му је претходило, што је претходно постојало. То указује на шире схватање о иновацијама, као нечег што је "различито и боље од постојећег али што није обавезно и ново".

Е. Роџерс (Everet Rogers, 1983) сматра да је "иновација нека идеја, пракса или предмет који појединац схвата као нов или као јединицу прихватања". Значајна је *нõвина схватања,* субјективност, новост за примаоца Роџер дефинише иновације у виду реакције појединца на њено појављивање у пољу опажања а не као аспект њених апсолутних својстава. Реакција примаоца поставља иновацију у друштвени живот, даје јој својство навике а затим је, на одређени начин, и ствара. Навика у иновацији не мора да садржи ново знање. Неко може и да је сазнао о иновацији али није развио прихватљив или неприхватљив став о њој, па је, у ствари, није ни прихватио ни одбацио.

Јан Пруха (Jan Prúcha), један од аутора познате *Дидактичке прогностике,* под појмом педагошких иновација подразумева тенденције које произилазе из истраживачких односа (теорије, експеримента или одређене прогнозе) а усмерене су на *промене* у образовној пракси. Значај иновација, схваћен на овај начин, налази се у подстицању нових погледа на привидно непромењиве "проверене" појаве, поступке или методе, уз могућност неопходних проверавања и есперименисања.

Пољски дидактичар В. Окоњ (Vincnty Okoń, 1978) схвата педагошке иновације као "промене у целини структуре школског система или његових заначајних саставних делова, у циљу *побољшања* која се могу мерити". Код иновација се претежно ради о променама узајамних веза међу деловима школског система него о променама самих делова јер они најчешће остају исти (наставници, ученици, програм, уџбеници и сл.). Посебан значај има квалитет одређених елемената као и коришћење објективних и субјективних могућности којима располажу школе и наставници.

Поставља се питање шта се подразумева под педагошким иновацијама нешто што је сасвим ново или ново са становишта оних који то усвајају, процењују и примењују. Шон (D. Schon,

1967) сматра да је нешто заиста ново (иновативно) једино ако доприноси фонду познатих иновација а све друго је само позајмљивање или проширивање неког већ познатог поступка. У настави се, међутим, мање настоји за иновацијом нових метода и поступака а више за њиховом ефикасном применом и ширењем.

Потребно је правити разлику између "промена" и "иновација". Иновације се често поистовећују са термином "промена" па се у вези с тим намеће следеће опште запажање: док свака иновација означава извесну *промену* свака промена се не може сматрати *иновацијом.* Иновације представљају промене *квалитативног карактера* које подстичу развој. Њима се могу обухватити и промене за које се, после одређеног времена утврди да су примењене или уведене са намером да се нешто измени, побољша или усаврши. Иновације, међутим, нису само одређена врста промена већ и *побољшања која се памте и која нису тако честа.* Осим тога, промене су повезане са "мењањем и подразумевају да се поступа другачије, да се предузме нешто *различито* али не и реалну активност и отварање нечег што је у целини ново. Иновација пак значи *уношење или увођење нечег заиста новог, нечег што одступа од уобичајене праксе.*

Слична је повезаност и између "иновације" и "реформе". Разлике међу њима произилазе из њихових циљева. Реформне промене се остварују на нивоу система а иновације су најчешће појединачни покушаји и настојања којима се желе одређене промене или побољшања неког елемента у систему али без мењања целине. То не значи да између реформи и иновација постоје неке чврсте и непремостиве границе. Иновација може бити проширена тако да обухвати читав образовни систем а када га промени, сматра се реформом.

Изгледа нам прихватљивим ако се иновације одреде као *смишљене организоване и специфичне* промене за које се сматра да ће бити успешније од претходних чинилаца. Целисходно је сматрати их *промишљеним, свесним и планираним променама него променама које настају узгред, случајно, насумце. Од суштинског значаја је елеменат нõвине, схваћен шире и обухватније.*

Ваља имати у виду да иновације нису на исти начин иновативне за све. Оно што се сматра иновацијама у неразвијеним земљама или регионима не односи се и на високо развијене индустријске земље као што и прихватање идеје да иновација значи побољшање и обогаћивање обвразовања није истоветно у

европском, азијском или неком другом контексту. Осим тога садржаји педагошких иновација су мењани често у зависности од развоја науке, технике, технологије, од економских, културних и образовних и цивилизацијских услова, постављених циљева и могућности реализације.

Иновације означавају *напуштање рутине и устаљених навика и поступака.* Оне захтевају повећање пажње и интересовања за одређена питања, подручја, проблеме и садржаје, делују посебно на подстицање учесника, посебно оних амбициозних и креативних, подразумевају да се другачије, на нов и оригиналан начин мисли и поступа о познатим стварима.

Навика и рутина су корисне зато што омогућавају обављање бројних текућих послова а да се о њима псоебно не мисли, што ослобађа енергију за успешно обављање других неопходних послова. Међутим, када рутина почне да кочи и да спутава васпитне и образовне структуре и процесе интересовања, када се изгуби креативна имагинација, оне постају сметња и оптерећење и за наставнике и за ученике. Ако је до сада један од главних противника образовања и промена, иновације су главно оружје против ње зато што руше рутину и чамотињу, ослобађају енергију, имагинацију, трагање и стваралаштво.

Иновације се могу разликовати по *обиму, улози и значају,* по *примени* у подручјима на која се односе, као и по *покушајима и настојањима* која се чине при њиховом разврставању у одређене типове и категорије. Пошто свако подручје (област) објективне стварности има својствену улогу то се и методски прилази различитим појавама реалности морају разликовати. Према томе, методе зависе од суштине, специфичности и посебности одговарајућих појава што у основи није ништа друго до "схватање природе" одговарајућих предмета или како на то указује Хегел "свест у облику унутрашњег самокретања њеног садржаја", у ствари садржаји одређују суштину.

У литератури постоје различити прилази разврставању иновација, као и различите категорије и типови. У једном од таквих покушаја (на међународном семинару OECD u Kembridžu i Lajdenu, 1969. и 1970. године) направљена је разлика између иновација које су усмерене на *промене образовних циљева и задатака* и иновације о *примени нових метода и поступака у образовању.* Разлике између ових двеју категорија изгледају нам неприродне и вештачке јер се променом циљева и задатака

најчешће иде и на промене одређених техника, метода и поступака.

И. Мармоз (I. Marmoz, 1979), сарадник Института за науку и васпитање Универзитета у Кану, прави разлику између следећих типова иновација: *спонтаних, контролисаних* (од стране иноватора) и *наметнутих* (постављених од стране администрације и просветних власти, које се примењују без контроле и неопходних процена).

Пољски дидактичар, В. Окоњ (Vincnty Okoń, 1979) све иновације сврстава у следећих пет категорија: *структурне, програмске, методичке/методске организационе и системске* иновације. Оваква подела је систематизована, диференцираниија и обухватнија у односу на претходне.

Иновације *структурног карактера* односе се на промене у систему васпитања и образовања, основа школског система, или и једног и другог. Ове иновације су *комплексне по свом обиму и карактеру* и спадају у тешке и сложене промене. Систем је најтеже мењати пошто он обухвата велики број различитих врста школа и институција и намеће значајне унутрашње промене у свакој од њих. Школска реформа није само промена одређеног система већ такође и програмске реформе као и промена дидактичко-методичког система што проблем укупних промена чини компликованијим, тежим и сложенијим.

Програмске иновације најчешће произилазе из структурних, или их прате а могу се јављати као организоване и спонтане, ужег или ширег обима и намена. Уже по свом обиму су, на пример, програм и метода рада у специјалним лингвистичким школама, шведски програм индивидуалне наставе математике, пројекат модернизације наставе природно-научних предмета у Америци и сл.

Посебан значај имају иновативни експерименти у Русији на садржајима математике и граматике матерњег језика са најмлађим ученицима основне школе (почетним разредима).

У експерименталним истраживањима, на великом узорку школе и ученика, показало се да су могућности ученика млађих разреда у области теоријско аспстрактног мишљења веће, шире и дубље, него што се то обично сматра. Утврђено је да се у условима посебно организоване наставе, пружањем одређених садржаја и применом адекватних метода и поступака, код најмлађих ученика обавезне школе може формирати већи степен

способности апстраховања, расуђивања и закључивања од оног који се описује у развојним психологијама и методикама почетне наставе. Ученици, обухваћени овим експериментима, могли су да усвоје релативно сложене апстрактне појмове из математике и лингвистике (Ељконин и Давидов, 1966).

Традиционална настава, прагматистички оријентисана, подржава формално-логичке начине емпиријског уопштавања (мишљење се ослања на спољашња својства до којих се долази непосредним посматрањем) а спорадично и недовољно утиче на оспособљавање ученика да умеју мислити.

Експериментатори изложеног иновативног програма утврдили су да се другачијим конципирањем наставних предмета, применом одговарајућих метода и поступака, промењеном организацијом наставног рада, поменуте слабости могу отклонити и превазићи. У експериментима се настојало да се настава организује тако што су од почетка уношени неки *општи појмови* из градива које се обрађује. У каснијој фази рада општи појмови су проширивани тако да су постајали доминантни. То је омогућило да се у кретању од "општег ка појединачном" код ученика развија умење да шире овладају апстракцијама и да се у даљим анализама конкретно емпиријски појаве ослањају на појмове.

Највећа област за успешан и стваралачки рад наставника представљају методичке и организационе иновације. Ове иновације су непосредније повезане са свакодневним радом наставника, најприступачније су и омогућавају рађање нових идеја и њихову реализацију.

Методичке иновације се, пре свега, односе на различите облике и могућности примене индивидуалног, индивидуализованих и групних (тимских) облика рада. Оне представљају промене и побољшање у обради наставе и наставних садржаја и активности појединих предмета (нове математике засноване на широкој примени теорије скупова, нових метода и поступака при почетном учењу читања и писања, нове садржаје, ликовног, музичког и физичког васпитања) рад у мултимедијским учионицама, примену калкулатора, компјутера и електронских читача у настави, мобилних телефона, интернета и других савремених средстава и учила).

Иновације организованог типа најчешће су повезане са методичким/методским/иновацијама зато што сваку нову методу прате и промене организационе природе. На пример, тимска

настава захтева не само нове организационе облике већ и нове прилазе заједничког извршавања постављених задатака. Свакако да све иновације које припадају овом типу нису истоветне. Има иновација које нису повезане са применом одређених метода или су мање зависне од њих. На пример, раније уписивање деце у први разред, различити облици допунске и додатне наставе, кабинетска настава, школе са продуженим и целодневним боравком, школе интернати, школе без разреда, блок настава и сл.).

Системске иновације обухватају промене које се односе на систем образовања, васпитања и учења. Овде би се могле сврстати промене и осавремењавање разредно-часовног и предметног система рада у школи и настави, његова униформност и дидактичко-методичка крутост, спутавање слободе и иницијативе наставника и ученика у процесу васпитно-образовног и наставног рада и слично.

Улога иновација има вишеструки значај. Као главни циљеви иновационог покрета могу се издвојити следећи:

- иновације имају основни значај за успешно функционисање школе и школског система, његово системско обнављање, осаверемењавање и побољшавање, за постизање квалитативних и квантитативних резултата;
- иновације подстичу стваралачки напор и елан наставника за нове садржаје идеја, проверено искуство, а евентуално и за нова открића;
- подстичу наставнике на истраживање, проверавање иновативних поступака, па и за бављење научним радом, како би резултати и побољшања до којих се дошло, и који су проверени у пракси, постали инспирација за даља истраживања и подстицање. (Уп.: Okoń, 1979.).

Наставници су битан услов за уношење промена и иновација, а остали чиниоци (материјални, финансијски, организациони, просторни) долазе после тога. Основну пажњу треба усмерити на наставнике, на њихово опште, стручно и професионално образовање, континуирано усавршавање и новелирање њихових теоријских и практичних знања, умења, спретности и рад у пракси.

За успешно уношење иновација и иновативних поступака у практичан рад школе и наставе одређени значај има и *позитивна педагошка клима и емоционални односи* између наставника и ученика и *успостављање адекватних комуникација.*

Психолог Торанс (P. Torrance) је сматрао веома пожељним да се наставници у свом професионалном раду понашају на начин који је карактеристичан за *креативне особе,* да буду: *осетљиви, флексибилни, спонтани, да реагују брзо и поуздано, да буду оригинални у свом мишљењу, импресивни у доношењу одлука и судова, да су у стању да себе замисле на месту и у положају ученика, да се уживе у њихове мисли и осећања (емпатија), да су у стању да адекватно реагују када се ради о мотивацији, способностима, могућностима, тежњама и интересовањима ученика.*

Савремени наставник настоји да ослободи *потенцијалне способности* својих ученика, који се исказују у свакој позитивној реакцији за коју је појединац способан, као и у динамичној размени утицаја између појединаца и њихове средине и окружења. Најбољи правац који сваки наставник може заузети је да има *оптимистички став и схватање* о *постојању различитих способности код сваког ученика.* На личност ученика се не сме гледати као на нешто статично и непромењиво, нити као циљ који се увек може и мора постићи, већ као на нешто *динамично што настоји да оствари, развије и оплемени себе самог.*

Литература:

1. *Vocabulaire de l'education* (1979), Paris, public G. Mialaret, PUF
2. Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика, I-III,* Београд.
3. Вилотијевић Младен и Вилотијевић Нада (2008): *Иновације у настави,* Учитељски факултет у Врању, Врање.
4. Ђорђевић Јован (1981): *Иновације у савременом васпитању и образовању,* Настава и васпитање, I, Београд.
5. Ђорђевић, J. (2000): *Реформни педагошки покрти у 20. веку,* Београд.
6. Ђорђевић, J. (2006): *Савремени погледи на иновације у образовању и васпитању,* Споменица посвећена пок. академику петру Мандићу, Академија наука и умјетности Републике Српске, Бања Лука.

7. Круљ, Р. (1990): *Објективне и субјективне тешкоће увођења наставних иновација у теорији и пракси,* Педагошка стварност, 9-10.
8. Lewin, A. (1983), *System wychowania a tworezosc pedagogiczna,* Warszawa NiW.
9. Мандић, Петар (1977): *Иновације у настави,* Сарајево, Свјетлост.
10. Okoń, Wincenty (1978): *Wspolzsne innowacije w kstztalceniu i wichowaniu, no.* Warszawa, NiW.
11. Пољак, Владимир (1984): *Дидактичке иновације и педагошка реформа школе,* НИРО Школске новине, Загреб.
12. Prucha, Jan (1983): *Perpektiwy vzdelany,* Praha, SPN.
13. Rogers, Eweret (1983): *Diffusion of Instruction,* Boston.
14. Rusakowsdka, Daniela (1986): *Nauszyel innovacja pedagogiczna,* Warszawa.
15. Torrance, P. and Myers; r. E. (1970), *Creative Learning and Teaching,* Dodd an Mead u.co. New York.
16. Франковић, Драгутин (1970): *Иновације и нове технологије у образовању, у свијету и код нас,* Ревија школске и просветне документације.

Академик Душан М. Савићевић[1]
Филозофски факултет
београдског Универзитета
Београд

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.018.43
стр. 75-86

ПРЕДНОСТИ И ТЕШКОЋЕ ОБРАЗОВАЊА НА ДАЉИНУ: КОМПАРАТИВНО РАЗМАТРАЊЕ

Резиме: *У проучавању овог проблема применили смо следеће методолошке поступке и процедуре: историјско-компаративне анализе садржаја, херменеутички приступ, проучавање случајева (case study) и утемељену (graunding) теорију. Пратили смо развој концепције образовања на даљину у историјској перспективи и утврдили мењање концепције и у терминолошком смислу: самостално студирање, студирање на даљину, отворено учење. Компаративно посматрајући терминологија се разликује у низу земаља Европе и Северне Америке. Оне су одређене и последица су различитог развоја и културног контекста. Потребни су напори на еквиваленцији и сређивању појмова.*

На прагу 21. века сусрећемо се са новим изазовима, јер се јављају квалитетне промене са технолошким развојем и применом технологије у образовању и учењу. Примена технологије има низ предности, али се јављају и тешкоће које не треба превидети. Предности су у доступности знања и демократизацији учења. Тешкоће су у превладавању социјалне изолације, у недостатку мотивације која долази од наставне групе. Треба одговорити на питање које су подстицајне снаге мотивације: јасноћа циља, привлачност садржаја, лично и друштвено напредовање. Мења се улога предавача. Он је више саветник у учењу. У којој мери су одрасли ученици у стању да објективно вреднују властити рад? Како превладати противуречности између евалуације наставника и самоевалуације студената?

[1] 11 070 Нови Београд, Булевар Михајла Пупина бр. 143, стан 155

Обликовање садржаја за самостално учење представља посебан проблем. Ту до изражаја долази интерактивна веза између експерта за садржаје и експерта за организацију и управљање учењем. За разумевање образовања на даљину потребна су промишљена емпиријска истраживања.

Кључне речи: *образовање, учење, образовање на даљину, самостално студирање, отворено учење, примена технологије у образовању, истраживање.*

ПОЛАЗНЕ ОСНОВЕ

Образовање на даљину има дубоке корене у пракси (па и теорији) образовања одраслих. Оно се манифестује различито у различитим социјалним сердинама. Зато нам се чинило занимљивим да погледамо његове историјске компаративне димензије како бисмо обухватније пришли самом проблему. Није ни мало чудно што се образовање на даљину зачело и практично остваривало у подручју обрзаовања одраслих. Зато постоје социјални, економски и индивидуални разлози. Најчешће одрасли нису имали ни новца ни времена да посећују и бораве у установама у којима образовање добијају млади.

Прегледом литературе утврдили смо да су у току историјског развоја постојале, а и данас постоје две школе мишљења. Прва се означава као "самостално студирање", а друга као "студирање на даљину". Прва је производ северно-америчког искуства са знатним утицајем Велике Британије, а друга је настала у континенталној Европи са утицајем идеја које су се јавиле у Француској. Из проучене литературе видљиво је да постоје многе варијације, али суштина је свих да *одговорност* за студирање је на студенту као одраслом човеку.

Утврдили смо да за концепцију самосталног студирања постоји различита терминологија: дописно студирање, студирасе код куће, отворено образовање, радио образовање, образовање путем телевизије итд. Све побројане термине можемо сврстати под генерички појам *самостално студирање* (Савићевић, 2009). Самосталност је један од *кључних* појмова у андрагогији. У литератури посвећеној обради овог проблема постоји низ дефиниција самосталног студирања и оне су рефлексија искуства средине у којој су настале. Неки аутори (Glenson, 1967) дефи-

нишу самостално студирање као "наставни" систем. Овде се "самосталност" меша са појмом "настава". Други аутори (Wedemeyer, 1966) сматрају да је циљ самосталног студирања ослобађање студента кампуса. Студенти се упућују да уче у своју средину и својим темпом. На тај начин развија се способност самоусмераваног учења. То је једна од одлика одрасле личности у процесу учења. Томе се придружује и појам *аутономност,* као једно својство личности. Неки аутори (Dressel and Thopson) сматрају да самостално студирање означава *способност* појединца да се развија. Развој личности је део циља образовања и односи се на појединца и његово социјално окружење.

Интересантно је трагати за коренима самосталног студирања. Те корене налазимо у пракси универзитетске екстензе и туторијалних течајева у касном 19. и раном 20. веку у Енглеској. У САД екстерни студенти помагани су од стране универзитета још од краја 19. века. Тако Универзитет у Чикагу организује дописни програм као део универзитетског програма. Касније се шири покрет универзитетских екстензи. Универзитети нуде кредите за екстерне студенте. Тај покрет се тако развијао до шездесетих година 20. века, када се термин "дописно образовање" замењује термином "самостално студирање" (видети IEHE, 1216). У 20. веку настала је обимна грађа о дописном образовању која описује праксу и врши покушаје теоријског уопштавања и систематизације такве праксе. Дописним путем уче и тако познате личности, као што је, на пример, шведски државник Olof Palme. У андрагошкој литератури постоје бројне особености дописног образовања. Оне се манифестују у начину и пинципу студирања и у процедурама које се користе у ма ком виду самосталног образовног рада. Основни захтев је да учење мора бити обављено од стране самог студента/ученика, уз помоћ и вођење наставника путем адекватних комуникација. Комуникација је углавном писана, али се могу користити и други видови као што су штампа, визуелни и говорни записи и други облици пренетих говора путем радија и телевизије, телефона. У читавом овом процесу посебно су значајна упутства или водичи студирања који обезбеђују иницијална усмеравања, оријентацију ученика/студената, постављају задатке, мотивишу за учење и организацију искуство учења. Такве писане комуникације обезбеђују структуру садржаја, обезбеђују изворе информација, објашњавају појмове допунским информацијама и иницирају процес помоћи. Суштина је у томе да је то процес личног обучавања спровођен путем одређених

видова комуникација и уз помоћ наставника као помагача у учењу. Таква помоћ манифестује се у три основна процеса: сакупљање информција, претварање информација у идеје и примену и процењивање напредовања (Савићевић, 2009).

У склопу концепције самосталног учења интересантна је варијанта "отворено учење". Корене концепције "отвореног учења" налазимо у Великој Британији, оваплођену у Отвореном универзитету. Покрет "отворених студија" проширио се и на друге земље: Француску, Холандију, Финску, Израел, Индију, Кину (Савићевић, 2000). "Отворено учење" има своју филозофију која се изражава у чињеници да учење није *затворено* ни ометано различитим баријерама конвенционалног образовања. Суштина је у проширењу слободе студената. Слобода се односи на избор места за студирање, на избор курсева, време и темпо учења. Најважније у томе процесу јесте слобода избора *циља* учења које појединац жели постићи. Концепција нема само дидактичке и методичке оквире, већ има и филозофске (моралне) димензије. Да ли образовна установа треба да служи личности или систему. Јављају се и вредносна питања, као, на пример, у чему је вредност и смисао образовања, какав је његов циљ и ко одређује тај циљ, да ли ће ширење знања бити циљ по себи или ће то бити средство за постизање других циљева. Све су то питања која имају филозофске димензије. Разумевање тих димензија водиће до драматичних заокрета у организацији образовања у 21. веку. Да само овде поменемо промене које ће настати у структури студентске популације. У 21. веку са остваривањем концепције отвореног учења та популација ће се све више кретати од младог ка одраслом и старијем добу. Постепено ће се повећавати старосни просек студената. Доћи ће до флексибилнијег пријема; студирање ће бити засновано на потребама, мотивацији, зрелости и искуству. Многи ће учити на даљину користећи се посебним стиловима и стратегијама учења. Овде се отварају нова питања за андрагогију као релативно самосталну научну дисциплину која проучава образовање и учење одраслих. Андрагогија не може да заобилази ова питања, јер су она у сржи њене научности и одговорности. Са педагошког становишта потребно је означити битне карактеристике отвореног учења. У неким изворима те карактеристике се сумирају на следећи начин:

1. Систем отвореног учења пружа могућност да се открију, тумаче и анализирају циљеви студената и њихова способност приликом уписа и у току остваривања наставе и учења;
2. Систем обухвата два одвојена, али у суштини међусобно повезана програма: наставни програм обликован од стране установе и програм учења студената и њихово остваривање уз помоћ установе.
3. Системска могућност која дозвољава студентима да учествују у програмима наставе и учења без наметања традиционалних академских захтева и ограничења и без тражења академских степена и других сведочанстава као ексклузивних признања.
4. Циљеви отвореног учења су формулисани на такав начин да могу послужити као основа за одлучивање о наставном програму, укључујући и његову евалуацију. Студентима су познати задаци учења тако да они могу учествовати у доношењу одлука које се њих тичу.
5. Систем омогућава да се опслужује одређена скупина студената без повећања трошкова за такву опрерацију.
6. Ова карактеристика односи се на методологију (дидактичко-методичке оквире наставе). Ово укључује и могућност коришћења звучних записа, филма, штампе и других видова комуникације.
7. Систем омогућује тестирање и евалуацију да би се утврдила и анализирала постигнућа појединаца у посебним задацима учења, укључујући самоусмереност више него усмеравање од других.
8. Отворено учење је у стању да толерише дистанцу између наставника, извора и студената, да се дистанца схвати као позитиван елеменат у развоју самосталности код студената.
9. Систем прихвата студента у његовој средини као средини за учење и усмерава напоре за обогаћивање посебних средина да би се савладале баријере места и времена.
10. Систем отвореног учења тражи придобијање и одржавање активне сарадње са локалном средином и коришћење регионалних извора као значајних ресурса за учење, смањивање зависности студената од појединих ресурса и установа и посматрати учење као природну и континуирану активност у

локалној заједници (укључујући живот, рад, рекреацију и учење у слободном времену). На тај начин систем отвореног учења представља искорак на путу "друштва учења" (потпуније у IEHE, 1978).

Јављаће се нови изазови, нарочито пред генерацијом млађих истраживача о питањима као што су, на пример, питања о садржајима и програмима за нове популације ученика/студената. Ако су уечници/студенти одрасли људи, морају се потражити најефиакснији путеви њиховог укључивања у обликовање програма како би такав програм задовољио њихове потребе и оснажио њихову мотивацију. То би подигло квалитет и самоевалуацију од стране студената. Ова концепција нужно води до квалитативних промена органзације, праћења и процењивања образовања и учења. Ове промене јавиле су се под утицајем развоја науке и технологије и не изненађује чињеница да су оне најдинамичније у најразвијенијим земљама. Раније географски одвојени и социјално изоловани људи применом нове технологије могу савладати баријере којима су раније били изложени. Образовање на даљину јавља се као погодан канал који повезује ускладиштено знање са онима којима је потребно. Концепција даљине нема само географску компоненту, већ има и временску компоненту. Мораће се проверити да ли је ускладиштено знање "застараело". Неки аутори употребљавају метафору "конзервирање знања". "Конзерва" је сада писани документ, пакет софтвера, аудио касета или видео касета, јер се преношење знања све више ослања на електронске медије (Perreault, 1990). Ту се јавља и производна компонента образовања на даљину: припрема писаних докумената, припрема софтвера за одговарајуће медије, сарадња са студентима у утврђивању њихових задатака итд. Неки аутори (Bogard, 1989) разликују три степена образовања на даљину: дизајн, дисиминацију и пријем. Приоритет се даје пријему, а често запоставља дизајн (обликовање) и дисиминација.

Компаративне анализе показују да образовање на даљину доприноси демократизацији образовања омогућујући да образовање постане доступно ширем кругу корисника. Оно посредно доприноси бржем економском, друштвеном и културном развоју. Ти напори доприносе да се створи нова култура-култура учења путем медија. То има утицаја на промене у процесу образовања и учења. Такве промене обухватају установе, обликовање политике

образовања, а њима је обухваћена и наставничка професија и сами ученици као одрасли људи. Темељније се морају проучавати методе самосталног рада ученика, приступ и помоћ која је потребна ученицима у самосталном раду, продубити саветодавна улога наставника-ментора у вођењу ученика/студената од лакшег ка тежем у испуњавању образовних задатака, у праћењу студената и њиховом помагању да савладају препреке на које наилазе. Потребно је проналазити најпогодније начине стицања увида у напредовање студената/ученика који су додељени појединoм ментору. За овакву организацију образовања и учења потребно је оспособљавање за андрагошко вођење и усмеравање. Компаративне анализе показују да образовање не треба изједначавати са школовањем. Образовање се може ефикасно стицати и ван оквира школа (факултета), учионица и слушаоница.

ОБРАЗОВАЊЕ НА ДАЉИНУ КАО ПОДРУЧЈЕ ИСТРАЖИВАЊА

Свака иновација у образовању и учењу мора бити прожета истраживачким активностима, како теоријским, тако и емпиријским. Образовање на даљину је широко подручје истраживања, како за андрагогију тако и за друге науке које се интересују за образовање као економски, друштвени, филозофски, демографски проблем и процес. Андрагогија се, пре свега, интересује за мотивацију, опредељење за овај начин студирања, за избор садржаја образовања, тешкоће на које се наилази приликом таквог избора, на позитивне и негативне стране виртуелне комуникације, начине превладавања социјалне изолације, природу индивидуалних контаката са наставницима-менторима, на корисност од таквих подстицаја и бројна друга питања. У годинама које долазе биће још израженија потреба да се путем образовања развијају *способности* људи и њиховог социјалног окружења. Људи ће бирати оне путеве учења који им највише одговарају, имајући у виду време и средину за учење. Технологија ће моћи да замени конвенцијалне установе само ако је човек буде успешно "хранио". Она ће пружати могућност избора како, када и где да се учи. Задовољавање потреба за знањем неће бити тако структурирано као што је то било у прошлости, већ ће то зависити од личног избора и самоусмеравано. Ако је веровати футуролозима кућа ће бити најзначајније место за учење. То не значи да ће се

угасити социјална осећања. Прави је задатак андрагогије да проучава како у новим околностима примене технологије у образовању развијати социјалну интеракцију, како студенте оспособљавати за ту виртуелну интеракцију са образовном групом на даљину и руководиоцем те групе-ментором. Мора нам бити јасно да сву одговорност не можемо пренети на технологију. Како смо претходно нагласили технологија ће бити "добра" и употребљива онолико колико је будемо добро "бранили". Значи човек је *главни* фактор и основни стуб на који се ослања технологија. Из овог става извлачи се закључак да са становишта образовања технологија није свемоћна. Потребна је једна *критичка* дистанца, критичко мишљење нарочито са становишта студената. Нема још довољно поузданих података добијених путем истраживања о томе како код студената развијати емпатију у овом интеракционом процесу. Постоји ли опасност да у овом интеракционом процесу "Ја" надвлада "Ми" осећања. Ова питања не могу се успешно разрешити без помоћи науке. Зато је, према нашем схватању значајно да се у установама високог образовања формирају андрагошке истраживачке јединице које би се првенствено бавиле примењеним и развојним истраживањима у овој области.

Оваква истраживања треба пре свега усмерити према студентској популацији која није хомогена ни по старости, нити по психолошким, социјалним и другим карактеристикама. Установама високог образовања потребна су потпунија знања о овим карактеристикама. Анализа научне продукције показује да су промене које се дешавају после адолесценције дуго игнорисане. То није било без штете за потпуније схватање целовитости развоја у одраслом добу. Формирана је једна негативна слика о интелектуалном развоју и могућностима учења у одраслом добу. Истина од времена Thorndike-а истраживања су била усмерена на пропитивање да ли одрасли могу да уче. Ми се данас односимо са поштовањем према истраживањима Thorndike-а и његових сарадника, да нико не треба да се изговара да не може да учи зато што има доста година (видети: E. L. Thorndike Adult Learning, 1928). і Adult Interests, 1935). Научна литература пуна је различитих периодизација човековог живота. Неке од тих периодизација су социјално и филозофски уоквирене. Ми немамо намеру, због ограничености простора, да вршимо анализу такве научне продукције. Констатујемо да процес мишљења, резоновања и учења је квалитативно другачији

него што је то у детињству и младости. Обимна је истраживачка продукција о сличности и разликама у учењу деце и одраслих. Нас занима које особености постоје код ученика који уче на даљину и како се те особености манифестују у току процеса учења. Овде пре свега мислимо на мотивацију, на способност да се одреде реалистички циљеви образовања и учења и одмере кораци њиховог постизања, на тешкоће на које се наилази у том процесу, на подстицаје које личност добија из породичне, радне и социјалне средине.

БУДУЋНОСТ ОБРАЗОВАЊА НА ДАЉИНУ

Свака будућност мора бити утемељена у садашњости. То се односи и на образовање на даљину. Ми не можемо избећи талас технолошких новина и њихову примену у образовању и учењу. Економска ситуација у којој се налази наша земља отежаваће нам да на задовољавајући начин пратимо примену технологије у образовању и учењу. За такву примену нису довољни законски оквири. Потребно је њихово остваривање у образовном процесу. И више од тога потребна је измена начина мишљења, измена концпеције и суштине образовања. Напуштање традиционалне перцепције да се образовање може стицати у одговараућој установи и под будним оком наставника. Треба разумети различите облике образовања на даљину. О томе постоји доста позитивног искуства које треба промишљено користити. Прва искуства образовања на даљину на неким нашим установама високог образовања говоре о томе да се овај процес недовољно промишља. Јавља се бојазан како студенте испитивати, како их оцењивати, да ли ће они "варати" на испитима. Сећам се једног примера и поуке коју ми је дао познати професор Хул (G. Houle) са Чикашког универзитета код кога сам пре скоро пола века похађао постдипломски курс. Кад нам је дао задатке за следећу недељу ја му прићем и кажем му да ће студенти та питања преписати из литературе која им је на располагању. Његов одговор био је: "Мене то колега не интересује. Мене интересује како студенти размишљају". Та перцепција односа студената и наставника тражи промену мишљења и понашања и студената и наставника. Наставник треба да напусти перцепцију да је он "стражар", "ловац на грешке", да не дозвољава да се студенти стваралачки

користе изворима. Са друге стране потребно је изграђивати морални лик код студената (што је знатно тежи и дужи процес). Тај лик не може се изграђивати на неповерењу и "подвали" иако се, нажалост са таквим стварима сусрећемо у свакодневном животу. Довољно је погледати огласе о изради магистарских теза и докторских дисертација, семинарских и дипломских радова. Такви примери говоре о потреби моралне обнове, не само у образовању већ и у читавом друштву.

Овде се сусрећемо са концепцијом високог образовања и његовим економским димензијама. Оправдано је питање да ли образовна политика треба да буде усмерена на изградњу установа за високо образовање и прописивање колико свака установа треба да има квадрата да би била акредитована, затим на одржавање таквих установа, на изградњу студентских домова и њихово одржавање или треба осмишљено приступити разради система образовања на даљину користећи њихове различите облике, почев од интернета до обрзаовања путем радија, телевизије, штампаних средстава и њихове комбинације. За овакав вид студирања могуће је ангажовати најбоље наставнике, добити најквалитетније уџбенике. Технологија омогућава интерактивно учење, расправу са наставницима и другим студентима који следе исте програме, критику урађених семинарских радова и других задатака студената и њихову одбрану лицем у лице иако се наставници и студенти налазе на великој географској удаљености.

Према досадашњим тенденцијама изгледа да ће образовање на даљину преокренути читав систем високог образовања. То нам говоре примери развијених средина у Европи и Северној Америци. Масовни отворени (бесплатни) интернет курсеви појавили су се на веома познатим универзитетима. Иницијатор је био Stanford универзитет из Калифорније. Овај Универзитет лансирао је курсеве (бесплатно) преко интернета. Пријавило се 170.000 људи. Овој иницијативи придружили су се Harvard, MIT, Princeton итд. Бројеви пријављених студената су у хиљадама. Курсеви су бесплатни, али ће се плаћати полагање испита.

Сада се и други универзитети окрећу овим новинама. Организују се семинари које посећују не само професори, већ и декани и ректори универзитета. Сви они заједно траже путеве, начине, могућности да не би заостали за овом (Džejms Kanton) "екстремном будућношћу". Новине, па и образовање на даљину потребно је проучавати. Потребно је стварати нове видове

усвајања и преношења знања. Поново се овде истиче значај циљева образовања. Без јасних циљева образовања образовна политика означавала би тапкање у месту, тумарање у неизвесну будућност. Код наставника и студената потребно је развијати свест о предвиђању будућности. Ако се створе услови за оживотворење ове "екстремне будућности" читав систем високог образовања ће се "окренути наглавачке". У нашој земљи прво што треба урадити јесте ослободити се традиционалне (круте) образовне политике која законским оквирима спутава разноврсни приступ учењу. Тако је у ранијем Закону било прописано да само 30% студената могу бити ванредни студенти. Таква образовна политика далеко је од разраде могућности укључивања, на пример, телевизије у остваривању образовних задатака високог образовања. Уместо тога ми имамо ситуацију да нам јавни телевизијски сервис и приватне националне телевизије сервирају такве програме који осиромашују људску душу. Где је ту друштвена одговорност ових снажних средстава комуникације? Где је ту сарадња универзитета и телевизијских центара? Знам питање које се поставља: ко ће то да плати? Прерасподелом и онако оскудних средстава, разборитом политиком високог образовања може се постићи знатно више. Позитивних искустава у овој области је доста. Примери су сарадња BBC-а и Независне телевизије и Отвореног универзитета у Великој Британији, затим примери Холандије, Израела, Индије, Кине итд. Потребно је да телевизијски центри (јавни и приватни) доделе више простора образовању и учењу и то не само у виду промоције, већ стварног учења и образовања по одређеним унапред припремљеним и обликованим програмима. Таквих иницијатива било је на Београдском универзитету још од седамдесетих година прошлог века, али смо се сударили са зидом неразумевања и економске користи. Једно време појавили су се били циклуси предавања на телевизији који су носили назив "Отворени универзитет", али је то било далеко од Отвореног универзитета какав је егзистирао у Великој Британији и неким другим земљама.

Ако би се у нашој земљи напустио такав начин мишљења и круте образовне политике то би био још један корак, поред осталог у кретању ка будућности. Будућност и у области образовања потребно је стварати, а не ишчекивати да се она сама појави.

Литература:

1. Савићевић, Д. М. (2009): *Андрагошке основе високошколског образовања,* Друштво за образовање одраслих, Београд.
2. Wedemeyer, Cn. A. (ed.), 1966), *The Branderburg Memorial Baseys Corespoence Instruction,* The University of Wiskonsin, Madison.
3. Савићевић, Д. М. (2000): *Пут ка друштву учења,* Просветни преглед, Београд.
4. *International Encyclopedia of Higher Education* (1978), Yossey-Bass, San Francisco.
5. Perriault, J. (1990): *Charting of Distance Education in wide Europe,* Cauncil of Europe, Strasbourg.
6. Bogard, G. (1989): *Adult Education and social shange,* Council of Europe, Strasbourg.
7. Thorndike, E. L. (1928): *Adult Learning, Macmillan,* New York.
8. Thorndike, E. L. (1935): *Adult Interests,* Macmillan New York.
9. Kanton, Dž. (2009): *Ekstremna budućnost,* Clio, Beograd.

Академик Драган Коковић[1]
Одсек за социологију
Филозофски факултет
Универзитет у Новом Саду

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.014
стр. 87-96

ДРУШТВЕНЕ ПРОМЕНЕ И ОБРАЗОВНЕ ИНОВАЦИЈЕ

Резиме: Поборници нових медија врло често не поклањају велику, а понекад и никакву пажњу социолошким, развојно психолошким и школско-педагошким учинцима. У званичним телима која се баве стратегијом технолошког развоја најчешће нису заступљени психолози, педагози и социолози. Одлуке се доносе искључиво према привредним, технолошким и политичким интересима, најчешће без консултовања хуманистичких дисциплина.

Пуко убацивање технологије у садашње образовне институције неће решити проблеме глади, болести, глобалне доминације и неписмености (да наведемо примере који заслужују разматрање). Информисано грађанство, расположено да учествује и способно да размењује идеје на свим нивоима, није луксуз већ потреба. Да би се побољшали услови живљења широм света, биће неопходно реинтерпретирати вредности, циљеве и сврху образовања, имајући у виду образовне иновације.

Кључне речи: образовање, образовне иновације, образовне институције, информатичко друштво, друштвене промене, технологија

Модернизација се разматра као комплексни процес који укључује економски раст, технички прогрес, промену социјалне структуре, политичког уређења, а такође и промену психологије, културних и религиозних вредности. У том смислу, нпр. сфера психологије није ништа мање значајна за кретање и развој друштва ка модерним токовима. Модернизација, а не инду-

[1] kokovic@ff.uns.ac.rs

стријализација, постаће у ближој будућности исходиште за развој великог броја младих друштава и држава.

Модернизација се, дакле, заснива на развоју економских и демографских структура, повећању географске покретљивости, развоју политичких структура, квалитета животног стандарда и „квалитета живота“.

„Теорије модернизације тврде да се вредности, уверења и мотиви људи морају променити пре него што друштво почне привредно да се развија. Отуда не изненађује што заступници ове теорије наглашавају ***функцију система образовања у стварању људи с „модерним“ особинама.*** Шта се подразумева под овим „модерним“ особинама? Списак је подугачак, али у основи подразумева следеће промене: напуштање традиционалних уверења и заузимање активних и управљачких ставова према свету, усвајање мотивације и вредности везаних за постигнуће и успех, развој усмерења ка стицању добара, жеља за уласком на тржиште, а све то насупрот традиционалним обрасцима играња већ предодређених улога“.[1]

Уколико наведени услови не постоје на нивоу макроструктуре друштва, људи ће се тешко мењати. С друге стране, ако људи остану заробљени у својим традиционалним обрасцима, они неће успети да промене структуре на друштвеном макро плану.

Теорија модернизације се најчешће веже за напредак у многим сферама друштвеног живота. Међутим, никако не треба испустити из вида становишта да *прогресивистички оптимизам*, који поздравља напредак модернизације и даје предност свему што је ново, а против је застарелих образаца прошлости, *може имати контрапродуктивне ефекте,* о чему ће бити речи у овом раду.

Преображај и модернизација друштвених структура, за разлику од затвореног света традиционалних друштава, која су економски, политички и административно готово самостална, значи надолазак и развитак технике, али и све већу ***сложеност и међузависност подручја друштвеног живота***. Захваљујући друштвеној покретљивости, проширује се међусобна комуникација. Средства масовних комуникација стварају већу свест о

[1] Џонатан Тарнер, *Социологија,* Нови Сад-Београд, Медитеран Паблишинг-Центар за демократију, 2009. Стр. 461.

узајамној повезаности свих људи. Солидарност се не огледа само у ономе што би требало позитивно остварити, већ долази до изражаја и у ситуацијама с обзиром на опасности које прете свим људима.

„Истовремено, људи су доживљавали модерност (понекад су то били исти људи) и као нешто што треба скупо платити. Та цена је некад такође *материјална* и последица је неравномерног распореда (дислокације), која се посебно јавља у раним фазама модернизације. У другим случајевима, цена је *нематеријална*, али тиме ништа мање болна – распад традиционалне солидарности јесте наметање нових улога и институционалних образаца, немогућност примене старих вредности и веровања. У свом најсуровијем облику, цена гура појединца у стање аномије – тј. у стање неукорењености, дезоријентације, тако да се он више не осећа као код куће у овом свету.“[1]

Критеријуми модернизације су сложени и обухватају многе сфере друштвеног живота:

1. ***друштво*** – као критеријум модернизације укључује *повећање покретљивости* (социјалне и просторне);

2. ***личност*** – улази у процесе модернизације уколико мења интересовања, која захтевају повећање способности за узајамну акцију, 'оријентацију на достигнуће', односно на 'споља усмерену личност';

3. ***економија*** – је на путу модернизације уколико тежи ка високом степену развоја;

4. ***политика*** – се модернизује кад побољшава *учешће људи у демократским процесима*, њихове могућности за избор политичких алтернатива (партиципативни начин живота);

5. ***култура*** – као процес модернизације подразумева *ширење светских рационалних норми и образаца, начина и стилова живота*, *симболичког знања и културног капитала.*

Модернизација претпоставља целину друштвених промена. Промене било које врсте веома су болне за многе људе који су успоставили сопствене норме, стандарде и појмове о стабил-

[1] П. Бергер, Х. Келнер: *Социологија у новом кључу*, Градина, Ниш, 1991. Стр. 152-153.

ности. За неке, друштвена промена може значити растројство, дезорганизацију, дезоријентацију, неуротично искуство, чак и отворен сукоб. У таквој ситуацији може доћи до драстично промењене скале вредности и морала, до њиховог поремећаја, изокретања, разарања и слома. Нове технике и технологије захтевају прилагођавање свих; *проблем није само у друштвеним променама, већ и у нашим опажањима*. Ова тврдња је дубоко истинита; отпор лежи у нама самима, у нашем односу и отпору према самој промени... Одбијање промене или неспособност да јој се прилагодимо, страх од новина и непознатог, веома су чести узроци који отежавају, а понекад и онемогућавају друштвени напредак. Људи се морају култивисати за флексибилност мисли и деловања, за стицање општег нивоа културе, који ће им омогућити способност прилагођавања променљивим еколошким, економским и социјалним условима.

Негативне стране модернизације изазвале су од самог почетка разне облике отпора. Некад је тај отпор био насилан и политички, а други пут просто настојање људи да сачувају неке области свог живота од налета и преображавајуће снаге модернизације. Најбољи пример за то су појаве као што су контракултура и радикалнија крила еколошког покрета.

“Већина друштвено научних теорија о модернизацији види тај процес као праволинијски, неповратан, можда и непобедив. Такво виђење, по нашем мишљењу, мора претрпети измене. Модернизација је увек реципрочни однос са противмодернизацијом – и то је била од самог почетка. У том односу постоје осцилације и у одређеним тренуцима доминира једна од страна у спору, а повре мено она друга. Старија теорија модернизације је у праву утолико што је, барем до данас у сваком случају, модернизација била преовлађујућа сила, при чему је отпор против модернизације по правилу само одлагао или модификовао, а никако окретао у другом смеру процес модернизације. Разлог овоме је, једноставно речено, што се технолошка машина савременог друштва не може окренути у другом правцу без практично незамисливих дислокација и, када је једном установљен, овај крвоток система модерности зрачи свој утицај према споља, допирући огромном снагом до сваке установе. Међутим, треба нагласити да историја модернизације до данас никако није непо-

грешиви водич кроз њен будући ток, посебно у светлу чињенице да су сада незападне културе практично укључене у ту драму.“[1]

Процеси модернизације означили су да развијене и недовољно развијене земље чине јединствену структуру данашњег света економије, културе, технике. На жалост, та структура је више тежила да се повећа развој и заостајање других, него да се међу њима успостави једнакост. Успостављање једнакости захтевало би структуралне промене у економској и друштвеној политици једних и других земаља. За кризу модерности најзначајнију улогу одиграле су снаге контра-модернизације, нарочито у неразвијеним земљама. Налет антиколонијалног национализма и културне самоафирмације у земљама трећег света после другог светског рата, изродио је прилично снажне импулсе контра-модернизације.

„На Западу, раније поменути растући утицај контра-модернизирајућих појава такође је изазвао последице које сежу далеко дубље од поткултура које се идентификују непосредно са њима.“[2]

Земље које прихватају модернизацију, нужно пролазе кроз одређене кризе које се огледају у следећем:

1. конфликт између привилегованих група и друштвених институција (***криза 'пролазности'***);
2. борба за превладавање регионалних, етничких или религиозних разлика (***криза интеграције***);
3. превладавање традиција из времена конституисања и образовања нација (***криза идентификације***);
4. укључивање раније непривилегованих друштвених група и слојева у политички живот (***криза учешћа***);
5. проблем прерасподеле друштвеног производа (***криза расподеле***).

Да је модернизација још увек парцијални процес, сведоче нам и слогани који су у свакодневној употреби: ***'деформисана модернизација'***, ***'слом модернизације***', '***контрамодернизација***', итд.

---

[1] П. Бергер, Х. Келнер, *исто*, стр. 153-154.

[2] П. Бергер, Х. Келнер, исто, стр.153-154. A. Turen: *Postindustrijsko društvo*, Gluobus, Zagreb, 1980, str. 152; видети и "Modernity and Cultural Specificities", ISSJ, 118/1988.

Слом досадашњих социјалистичких система и њихов прелаз у тзв. постсоцијалистичку фазу развоја, тумачи се помоћу теорија модернизације. У многим социјалистичким земљама, европским посебно, почетни процеси модернизације били су заустављени и онемогућавани традиционалистичким обрасцима, политичком доминацијом и егалитаристичким синдромом. Владајући културни обрасци нису били прилагођени императивима модернизације; политичка елита је кочила процесе модернизације, а владајући егалитаристички синдром је, кроз своју културну и политичку димензију, оставио дубоке трагове у свести људи. Они су представљали отпор већ започетим процесима модернизације.

У социјалистичким земљама, политичка елита могла је прихватити модернизацију само у толикој мери у којој она не угрожава њен монопол. Политички систем је производио круте институционалне структуре; *крутост система* је спречавала даљње процесе модернизације, а огледала се у следећем:

♦ ***Систем не осигурава континуирани развој и саморепродукцију***. То је најочигледније у привредној сфери, где је он све више зависан од западне технологије и капитала. Поред тога постаје све мање успешан на пољу ефикасности, улагања и продуктивности.

♦ ***Систем није у стању да апсорбује друштвене промене и конфликте*** који произилазе из друштвеног развоја или почетног процеса модернизације. Другачије речено, он није био у стању да реагује на повећану унутрашњу сложеност већом институционалном флексибилношћу и диференцијацијом.

♦ ***Систем није био у стању да се суочи са изазовима сложеније и развијеније средине***.

„У недостатку већих реформских интервенција (које знатно мењају њихов идентитет), социјалистички системи су предиспонирани само за парцијалну модернизацију. Они нису способни за квалитативну, зрелу модернизацију, уколико не промене свој идентитет. Устрајавање на парцијалној модернизацији (тј. на моделу продуженог, свеобухватног развоја), почиње међутим, претити и деформисати чак и она ограничена остварења која су

подстакнута друштвеним развојем. Стога, у овом случају, несумњиво можемо говорити о *деформисаној модернизацији*".[1]

Поред овога деловао је и феномен 'културног заостајања' (*cultural lag*) као ограничавајући фактор модернизације. У виду се имају различите вредносне оријентације и цивилизацијске навике да се прихвате технолошке иновације. Успешнија модернизација се постиже у друштвима која су рафинисала традиционалне културне елементе и прилагодила их императивима савременог развоја.

Како би се обезбедило што мање културно заостајање, потребно је да се старе културе прилагоде новим условима, а појединци унутар друштва да држе корак са технолошким променама. Кад култура почиње да се мења, промене се не дешавају подједнако на свим пољима и у свим областима друштвеног наслеђа. Неки се делови мењају брже од других и када дођу у међусобни однос, различити нивои промена производе напетост између неједнаких делова. Део који се најспорије мења улази у поље културног заостајања. У теоријама културне промене често се спомиње *cultural lag*, а код нас се уобичајено преводи као *културно заостајање*. Међутим, реч је заправо о томе да у процесима промене културе обично долази до раскорака између културних елемената: при том се може чинити да је култура која је технолошки јача уједно и виша, а технолошки заосталија нижа. Али, као што су многа истраживања показала, то је спорно, јер је питање *могу ли технологија или економија бити једини индикатори културне и друштвене промене*.

Зато има мишљења да је боље говорити о *културном јазу* или културном раскораку, него о културном заостајању. Најбољи метод успостављања боље интерпретације јесте мењање и прилагођавање дела који заостаје. Модерна технологија се мења веома брзо и ствара значајне промене са којима се многе друштвене институције још нису ухватиле у коштац. Анализа важних, савремених друштвених проблема, показује да знатан део наше друштвене дезорганизованости произилази из нерегуларних промена у оквиру културе.

---

[1] Видети: Ф. Адам: "Бивша реалсоцијалистичка друштва (посебно Југославија) између нетрадиционализма и модернизације", *Културни радник*, 4/1990, стр.17.

Друштва која нису успела да превладају културно заостајање, показала су се мање успешним у свом развоју. Нови развојни и модернизацијски циклус захтева не само економски и технолошки, већ и цивилизацијско-културни прогрес, који ће бити постављен на основама модернизације (тржиште, политички плурализам, цивилно друштво, итд.). Он захтева активирање свих расположивих, а посебно интелектуалних могућности и потенцијала.

Овде мислимо на друштвену (не политичку!) мобилизацију у којој ће два покретача имати све већи значај – *предузетништво и знање*. *Оба су тесно повезана са културно-мотивацијским моделима*, заснованим на инструменталном деловању и рационалности. Друштвена модернизација означава *превладавање културног дефицита*, најпре мобилизацијом и стимулисањем већ постојећих потенцијала, који су до сада били потискивани, а затим социјализацијом и институционализацијом таквог културно-мотивацијског модела у којем би предузетништво и знање дошли у први план.

При свему томе, не треба заборавити на специфично културно наслеђе и традицију, као и на чињеницу да конвергенција и 'позападњавање' представљају јединствен развојни процес.

Културни развој је недељив од општег развоја и представља у најширем смислу хуманистички садржај рада и живота, меру стварног историјског напретка. Има озбиљних упозорења да се расправе о развоју морају најпре провести у епистемолошкој равни и утврдити *да ли су појмови промена, развој, идентитет, култура, заиста оперативни, или су искоришћени, истрошени, чак и застарели.*

Савремено друштво је у високој мери издиференцирано и нема више хомогени карактер. Као што је запазио Данијел Бел, друштво представља сложену артикулацију три одвојена подручја: *техно-економског, политичког и културног*, који се руководе различитим принципима. Међутим, култура *није епифеномен и безначајни додатак, већ интегрални део свеукупног друштвеног развоја*. Постоје специфични путеви културног развоја, али разматрање развоја у култури, као што смо већ истакли, не може почивати на супротности између економског и културног.

Свака промена мора укључити *културно процењивање*. Образац наслеђене културе јединствени је садржај културе, као и културе будућности. Цео комплекс друштвених односа је део овог

културног обрасца и једино потпуна свест о томе шта тај образац имплицира.

Најбољи примери за то су пословна и бизнис култура, које пресудно утичу на обрасце деловања, понашања и мишљења савременог човека, представљајући незаобилазан чинилац транзиције и модернизације. Свака људска заједница је мрежа усвојених заједничких значења. *Ако се та значења институционализују, покренуће се спонтан процес изградње културе*. Постепеним растом мрежа интеракција уградиће се у навике, постаће рутина и институционализоваће се. Потребна спремност за то непрекидно ће се развијати. Обликоваће се интеракције, учешће и делатности по заједницу конструктивног карактера, које ће свако сматрати природним. У развијању наведених процеса, велику улогу може одиграти образовање и образовне иновације.

Традиционални циљеви и методи образовања доживљавају тектонске промене с обзиром на функционалне потребе друштва које ће, уколико се не догоде, нужно доћи у противречност и сукоб са постојећим образовним установама.

Поборници нових медија врло често не поклањају велику, а понекад и никакву пажњу социолошким, развојно психолошким и школско-педагошким учинцима. У званичним телима која се баве стратегијом технолошког развоја најчешће нису заступљени психолози, педагози и социолози. Одлуке се доносе искључиво према привредним, технолошким и политичким интересима, најчешће без консултовања хуманистичких дисциплина.

Пуко убацивање технологије у садашње образовне институције неће решити проблеме глади, болести, глобалне доминације и неписмености (да наведемо примере који заслужују разматрање). Информисано грађанство, расположено да учествује и способно да размењује идеје на свим нивоима, није луксуз већ потреба. Да би се побољшали услови живљења широм света, биће неопходно реинтерпретирати вредности, циљеве и сврху образовања, имајући у виду образовне иновације.

У доба превласти информатичке комуникације многе ствари су се промениле, али је организовани облик школе и разреда остајао на истим основама, што је била велика грешка. Већ је запажено да свест о потреби увођења нове информатичке технологије у школе прате озбиљне грешке. То долази због тога што нову технологију увлачимо у старе структуре образовних институција. Другачије речено, нова технологија улази у разред,

разред се не мења, па тако, нова информатичка технологија замире у старој, неадекватној организацији и едукацији.

Информатика мења структуру друштва, све облике комуникације и саобраћаја, али и наше мишљење и опажање. Све веће разлике у знању доводиће до јаче поларизације друштва и нове врсте сиромаштва (социјално сиромаштво), подупирању елитизма уместо једнаких шанси. Разлика неће постојати између оних који ће имати плаћени посао и оних који га не могу добити него између оних који се могу прилагодити брзој промени или чак на њој профитирати и оних који то (више) не могу, без обзира из којих разлога.

Информацијско технолошко основно образовање односи се, дакле, на универзалну употребљивост нових медија и технологија, као и на њихове последице. Такође је неопходно предавати неку врсту сазнајне критике информатике.

Литература

1. Adam, F. 1990. „Bivša realsocijalistička društva (posebno Jugoslavija) između netradicionalizma i modernizacije. *Kulturni radnik,* 4.
2. Berger, P. i Kelner, H. 1991. *Sociologija u novom ključu.* Niš: Gradina.
3. Jovanović, B. 2006. Obrazac tradicionalne kulture, u: *Rađanje moderne srpske kulture,* str. 19-21. Beograd: Zavod za proučavanje kulturnog razvitka.
4. Koković, D. 2000. Kultura kao činilac tranzicije i modernizacije. *Teme,* 24(1-2): 47-64.
5. Koković, D. 2009. *Društvo i obrazovni kapital.* Novi Sad: Mediterran Publishing.
6. Sanders, B. 2012. Pismenost, u: *Budućnost znanja i kulture,* priredili Vinej Lal i Ašis Nandi, str. 242-247. Beograd: Clio.
7. Tarner, Dž.H. 2009. *Sociologija.* Novi Sad/Beograd: Mediterran Publishing/Centar za demokratiju.
8. Turen, A. 1980. *Postindustrijsko društvo*. Zagreb: Globus.
9. Turen, A. 2011. *Nova paradigma – za bolje razumevanje savremenog društva.* Beograd: Službeni glasnik.

Академик Радослав Бубањ[1]
Ниш

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.3
стр. 97-104

НОВИ МОДЕЛИ САВРЕМЕНИХ ОБРАЗОВНИХ ПРОЦЕСА

***Резиме**: Савремени филозофи из целог света, на различитим језицима, покушавају да дају одговор на исто и увек актуелно питање, које је било предмет пажње грчког филозофа Платона, француског филозофа Jean Jacques Rousseau-а, немачког педагога Friedrich Froebel-а, америчког филозофа и психолога John Dewey-а... питање образовања. Уколико свет посматрамо кроз симетрију и равнотежу, светло и таму, дан и ноћ, топло и хладно, питање образовању гласи: шта је његов антипод? Попут „Великог праска“ нижу се бројни одговори, боље рећи питања без јасног одговора: НЕваспитање? НЕспособност? НЕинвентивност? НЕкомпетентност? НЕкомуникативност? У мору новонасталих питања, издваја се јединствено решење загонетке... Антипод образовању је негација, префикс, заједнички именитељ свим новодобијеним одговорима на постављено питање: укратко речено, одговор је „НЕ“. Али, да ли је кључ образовања само у позитивизму... Да ли је то довољно... У свету комуникација у коме информације представљају просто речено, бинарне комбинације нуле и јединице... Како некреативно... Посматрајући комуникативност универзалним језиком науке, тј., математички, осетио сам се као Гари Каспаров након партије шаха, одигране 1997. године, против имагинарног противника, супер компјутера „Deep Blue-а“... Поражено. Да ли је ученик-компјутер, превазишао учитеља-Каспарова? То ме наводи на размишљање... Не поставља ли савремено образовање, пред академску заједницу, елиту, образовни процес, превелике изазове? Не „понаша“ ли се савремено образовање попут, рецимо, неке најновије технологије... Уколико њом не овладате стрпљиво и до краја, никад не оствари свој пуни смисао, а каткад се и отргне контроли... И може ли модел, боље рећи канон, оличен у виду савременог, образованог, креативног, компетентног и осетљивог човека-наставника, да се супротстави необразованој, некреативној и неосетљивој машини-супер компјутеру, којег је парадоксално, измислио такође, образовани, супер-креативни тим научника из разних земаља света, уједињених у процесу глобализације? Да ли се савремени образовни процес суштински враћа извор-*

[1] E-mail: bubanj@ni.ac.rs

ном значењу речи „педагог“: роб (у савременом контексту у служби науке)? И шта је мерило свих ствари: да ли наука и технолошки напредак или човек-наставник и образовни процес. Евидентно је да је образовни процес од доба Платона еволуирао, али је такође, чињеница да је научно-технолошки развој само у последњих двадесет година еволуирао експоненцијалном брзином, постављајући пред човека-наставника непредвидиву и неизвесну будућност у којој он треба да успешно оствари своје професионалне, грађанске и породичне обавезе и буде реформатор, спреман да прихвати нове околности, не напуштајући старе вредности. Које последице прихватања погрешних вредности могу да произађу? Уколико свет поново посматрамо кроз симетрију и равнотежу, уочићемо закон, којим природа неком нешто да са једне стране, исто толико му узимајући са друге стране, да би систем остао у равнотежи. Пројектујући поменути закон на образовни систем, уколико је са једне стране мотив образовања искључиво финансијски добитак, са друге стране, губитак ће се огледати у недостатку морала и етике. Кључ успеха образовног система, требало би да се огледа у хуманизацији односа, повећању толеранције, интеркултуралности, иновативности, саморазумевању и самокритичности човека-наставника. Снага образовног процеса је у његовој традицији, али и у флексибилности. Свет се мења и образовном процесу је потребна промена, а човек-наставник треба да буде вођа промена.

***Кључне речи**: образовни процес, снага, промене.*

ТЕОРЕТСКА РАЗМАТРАЊА

Савремени филозофи из целог света, на различитим језицима, покушавају да дају одговор на исто и увек актуелно питање, које је било предмет пажње грчког филозофа Платона, француског филозофа Jean Jacques Rousseau-а, немачког педагога Friedrich Froebel-а, америчког филозофа и психолога John Dewey-а... питање образовања. Уколико свет посматрамо кроз симетрију и равнотежу, светло и таму, дан и ноћ, топло и хладно, питање образовању гласи: шта је његов антипод? Попут „Великог праска“ нижу се бројни одговори, боље рећи питања без јасног одговора: НЕваспитање? НЕспособност? НЕинвентивност? НЕкомпетентност? НЕкомуникативност? У мору новонасталих питања, издваја се јединствено решење загонетке... Антипод образовању је негација, префикс, заједнички именитељ свим новодобијеним одговорима на постављено питање: укратко речено, одговор је „НЕ“. Али, да ли је кључ образовања само у позитивизму... Да ли је то довољно... У свету комуникација у коме информације представљају просто речено, бинарне комбинације нуле и јединице... Како некреативно... Посматрајући комуникативност универзалним језиком науке, тј., математички, осетио сам се као Гари Каспаров након партије шаха, одигране 1997. године,

против имагинарног противника, супер компјутера „Deep Blue-а“... Поражено. Да ли је ученик-компјутер, превазишао учитеља-Каспарова? То ме наводи на размишљање... Не поставља ли савремено образовање, пред академску заједницу, елиту, образовни процес, превелике изазове? Не „понаша“ ли се савремено образовање попут, рецимо, неке најновије технологије... Уколико њом не овладате стрпљиво и до краја, никад не оствари свој пуни смисао, а каткад се и отргне контроли... И може ли модел, боље рећи канон, оличен у виду савременог, образованог, креативног, компетентног и осетљивог човека-наставника, да се супротстави необразованој, некреативној и неосетљивој машини-супер компјутеру, којег је парадоксално, измислио такође, образовани, супер-креативни тим научника из разних земаља света, уједињених у процесу глобализације? Да ли се савремени образовни процес суштински враћа изворном значењу речи „педагог“: роб (у савременом контексту у служби науке)? И шта је мерило свих ствари: да ли наука и технолошки напредак или човек-наставник и образовни процес.

Евидентно је да је образовни процес од доба Платона еволуирао, али је такође, чињеница да је научно-технолошки развој само у последњих двадесет година еволуирао експоненцијалном брзином, постављајући пред човека-наставника непредвидиву и неизвесну будућност у којој он треба да успешно оствари своје професионалне, грађанске и породичне обавезе и буде реформатор, спреман да прихвати нове околности, не напуштајући старе вредности.

Нове околности подразумевају нове моделе образовања, међународну размену ученика, студената и професора, односно прелаз из монокултуралне у културолошки плуралну средину. Улога човека-наставника у новим околностима је оспособљавање ученика тј., студената за комуникацију и прихватање људи и других култура у разноврсном мултикултуралном окружењу, како би се сви осећали достојним и равноправним члановима заједнице којој припадају (Sleter & Grant, 1994).

Резултати пројекта под називом „Thematic Network on Teacher Education in Europe“, иницираног од стране Европске комисије 1996. године, указују на потребу континуираног, професионалног и доживотног образовања наставника, развоја и „отварања“ образовних система и истраживања у васпитању и образовању (Buchberger et al., 2000).

Европска комисија у Меморандуму о доживотном учењу и Саопштењу комисије такође, наводи да принципи доживотног образовања треба да се усмере, обухвате и остваре на целокупној популацији одраслог становништва. Саопштење комисије и Меморандум о доживотном учењу представљају трећу генерацију концепта доживотног

учења који се заснива на економској реалности, али у фокус ставља и значај образовања у персоналном развоју, грађанску активност и демократију (Commission of the European Communities, 2006; 2001; 2000).

Трећа генерација наведеног концепта, преузима из првог UNESCO концепта хуманистичку традицију, са уверењем да је образовање пут ка бољем друштву и квалитетнијем животу, а из друге генерације усмереност на људске ресурсе и потребу за квалификованом радном снагом.

Аутор Nordstrom (2008), наводи да се предности доживотног учења огледају у развијању урођених способности, проширивању видика, развијању радозналости, стицању мудрости, креирању лепше животне атмосфере, прилагођавању променама, проналажењу смисла постојања, доприносу друштвеној заједници, стицању нових познанстава и пријатељстава и задовољењу личних потреба. Аутор Crowter (2004), напротив, критички посматра вредности на којим се заснива трећа генерација концепта Lifelong (L)Earning, за којег наводи да има мало заједничког са оригиналним UNESCO концептом, односно начелима „друштво које учи“ и „доживотно образовање“. Које последице прихватања погрешних вредности могу да произађу?

Уколико свет поново посматрамо кроз симетрију и равнотежу, уочићемо закон, којим природа неком нешто да са једне стране, исто толико му узимајући са друге стране, да би систем остао у равнотежи. Пројектујући поменути закон на образовни систем, уколико је са једне стране мотив образовања искључиво финансијски добитак, са друге стране, губитак би се могао огледати у недостатку морала и етике. Малобројни подаци о стопи партиципације одраслих у програмима образовања у Србији, указују да се она креће у оквирима процената земаља у региону (Бугарске, Хрватске, Румуније), тј., 3-4%. Просечна стопа партиципације одраслих у програмима образовања у Европи у 2005. години износила је 10.8% и била је у распону од 1.1% до 34.7%. Европска комисија је одредила граничну вредност коју би требало достићи до краја 2010. године, која износи 12.5% учесника у програму образовања одраслих. То претпоставља нових четири милиона одраслих особа укључених у образовни процес.

Уочена је такође, неједнака инциденца укључености одраслих особа у образовни процес у односу на особе са ниским нивоом иницијалног образовања, старије особе, сеоско становништво и особе ометене у развоју (Medić et al., 2002).

Који су одговори на питања традиције у Србији и мобилности наставника и студената... Уколико се прихвати чињеница да је број

изгубљених људских живота у ратним сукобима пропорционалан нивоу НЕобразовања у одређеној земљи, намеће се следеће питање: да ли је ниво НЕобразовања у нашој земљи последица ратова или су ратови у нашој земљи последица НЕобразовања? Такође, наведеном треба да се придода чињеница, да се појам „наша земља“, последњих готово век и по, непрекидно мењао, од Србије као турског санџака, преко слободне Србије, Краљевине Југославије, СФРЈ, СРЈ, државне заједнице Србије и Црне Горе и напослетку самосталне Србије, али окрњене нелегалним признавањем независности саставног дела њене територије тј., Косова, од стране одређеног броја страних држава...

Такође, током наведеног периода у Србији се догодила ера индустријализације, али не као у остатку цивилизованог света, већ нажалост са префиксом „војна“, праћена турско-српским ратом, балканским ратовима, првим и другим светским ратом, ратом на простору бивше Југославије и најзад, ратом на простору Србије... У том контексту намеће се питање: шта је антипод нестрпљењу? Да ли је то стрпљење? Ако је прикладније рећи да је то мудрост, да ли је нестрпљива „српска младост“ поступила мудро, када је после свега, образовање наставила ван граница наше земље? Да ли су тој одлуци допринели вишедеценијска војна реторика и звекет оружја? Није ли наведена „српска младост“ разапета између супротних настојања: да сачува српску традицију и да створи нешто ново... И ако се наша традиција, једним својим делом односи и на ратне сукобе, није ли онда питање образовања – питање опстанка наше нације? Или је мотив одласка из земље, која према статистичким подацима из 2009. године има 16.1% незапосленог становништва, економске природе (The Statistical Office of the Republic of Serbia, 2009)?

Шта год да су одговори на ова питања, мобилност, боље рећи миграција студената и наставника је велика и главно питање није колико их је отишло, већ колико ће их се вратити... И без обзира да ли су отишли са циљем раскида са болном прошлошћу или жељом ка бољој будућности, њихов одлазак указује да су реформе образовног система у Србији неопходне.

У овом тренутку, тежња европског образовног система је да учини знање и информације доступним свима и на тај начин поспеши ниво образовања и квалитет живота људи (European Commission, 2002). Како се планира остварење наведене тежње? Цивилној авијацији, технологији с' почетка 20-тог века, биле су потребне 54 године да „освоји“ четвртину могућег тржишта. Телевизији је било потребно 26 година. Персоналним рачунарима је било потребно само 15 година,

мобилним телефонима 13 година, а интернет је освојио“ четвртину могућег тржишта за мање од 7 година (Hirtt, 2004).

Европски систем образовања се креће према „eEurope“, т.ј., „школама без зидова“, интернетом и интранетом умрежених образовних институција, што подразумева овладавање и примену савремене компјутерске технологије од стране наставника, који ће све више преносити знање ученицима применом електронских метода, бити у улози модератора у вештини проналажења и коришћења информација, евалуатора вредности извора информација, креатора атмосфере сарадње...

Неизбежан је раскид са традиционалним обликом наставе у којем наставник представља јединог активног учесника, а ученици пасивне посматраче и слушаоце. Свет се мења и образовном процесу је потребна промена, а човек-наставник треба да буде вођа промена. Кључ успеха образовног система, требало би да се огледа у хуманизацији односа, повећању толеранције, интеркултуралности, иновативности, саморазумевању и самокритичности човека-наставника. Снага образовног процеса је у његовој традицији, али и у флексибилности.

Референце

1. Buchberger, F., Campos, B.P., Kallos, D., Stephenson, J. & Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE). (2000). Green paper on teacher education in Europe. Faculty of Education, University of Umea, Sweden. Retrived on the World Wide Web: http://tntee.umu.se/publications/greenpaper/1.pdf
2. Commission of the European Communities (2006). Adult learning: It is never too late to learn. Communication from the Commission, Brussels, 23.10.2006. Retrived on the World Wide Web: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:EN:PDF
3. Commission of the European Communities (2001). Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission, Brussels, 21.11.2001.
4. Commission of the European Communities (2000). A Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, 30.10.2000. Retrived on the World Wide Web: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf
5. Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character: International Journal of Lifelong Education, 23 (2): 125-136.
6. European Commission (2002). Towards a knowledge-based Europe. The European Union and the information society. Directorate General

for Press and Communication. Retrived on the World Wide Web: http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/Eeurope.pdf
7. Hirtt, Nico. (2004). The Three Axes of School Merchandization. European Educational Research Journal. 3 (2): 442–453.
8. Medić, S., Despotović, D., Popović, K., Milanović, M. (2002). Strateški pravci razvoja obrazovanja odraslih. U: Kvalitetno obrazovanje za sve-put ka razvijenom društvu (Adult education strategy development. In: Quality education for all-Cours toward developed society). Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, 305-330.
9. Nordstrom, N. (2008). Top 10 Benefits of Lifelong Learning. Published on SelfGrowth.com, United States. Retrived on the World Wide Web: http://www.sfu.ca/cstudies/seniors/10benefit.htm
10. Sleeter, Grant, C. (1994). Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender. MacMillan Publishing Company, New York.
11. The Statistical Office of the Republic of Serbia (2009). Unemployment rate in Country. Retrived on the World Wide Web: http://webrzs.stat.gov.rs/axd/en/index.php

Radoslav Bubanj, Niš

NEW MODELS OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL PROCESSES

Summary: Contemporary philosophers from all the world, in different languages, try to answer the same and always popular issue which was the subject of concern of the Greek philosopher Plato, the French philosopher Jean Jacques Rousseau, the German pedagogue Friedrich Froebel, the American philosopher and psychologist John Dewey… the issue of education. If we observe the world through symmetry and balance, light and darkness, night and day, the hot and the cold, the issue of education reads: what is its antipode? Like the "Bing Bang" there are many answers, or better to say questions without a clear answer: UNeducation? INcapability? UNinvention? INcompetability? MIScommunication? Among many new questions, there is a unique solution to the puzzle: The antipode to education is the negation, prefix, the common denominator to all the new answers to the posed question: shortly, the answer is "NOT". But, is the key of education only in positivism… Is it enough… In the world of communication in which information is, simply speaking, the binary combination of zero and one… How uncreative… By looking at

communication with the universal science language, that is, mathematically, I have felt, like Garry Kasparov, after the game of chess, played in 1997, against the imaginary rival, the super computer "Deep Blue"… Defeated. Has the pupil-computer surpassed the teacher-Kasparov? That makes me think… Hasn't the contemporary education posed a great challenge in front of the academic community, the elite, the educational process? Is not contemporary education like the newest technology… If you don't handle it patiently, till the end, it cannot achieve its full sense, sometimes it can get out of control… And could model, or canon, in the form of a contemporary, educated, creative, competent and sensitive human-teacher, be opposed to the uneducated, uncreative and insensitive machine-super computer, which, paradoxically speaking, has been made up by an educated super active team of scientists from the different countries in the world, united by the globalization process? Is the contemporary educational process returning to the essential source of the meaning of "pedagogue": a slave (in the contemporary context, serving science)? And what is the criterion of all these: is it science and technological advance or human-teacher and the educational process. It is obvious that the educational process has evolved since the age of Plato, but there is also a fact that the scientific and technological development has evolved in the last twenty years by exponential speed, posing in front of human-teacher unpredictable and uncertain futurity where he should realize his professional, civil and family duties successfully and be a reformer ready to accept new circumstances without abandoning old values. What are the consequences of accepting wrong values? If we, once again, observe the world through symmetry and balance, we will see the law by which nature gives somebody something on one side and it takes it away from him on the other side, in kind so that the system can remain balanced. By projecting the above mentioned law to the educational system, if the stimulus of education is only financial gain on one side, on the other side, the loss will give in the lack of moral and ethics. The key of success of the educational system should be the humanity of relations, the increase of tolerance, intercultural activities, innovation, self-understanding and self-criticism of human-teacher. The strength of the educational process is in its tradition but also in its flexibility. The world changes and the educational process needs change, and human-teacher should be the leader of changes.

Key words: educational process, strength, changes

Академик Бошко М. Влаховић[1]
Београд

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.014
стр. 105-128

УПРАВЉАЊЕ ИНОВАЦИЈАМА У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме*: Промене у образовању у нас карактерише, поред осталог, спорост и неадекватност. Ефикасност у прихватању и практичној примени иновација у овој области је, пре свега, проблем системске, организационе природе. Проблем се, првенствено тиче знања и способности људи и институција које су у позицији да доносе одлуке и утичу на организацију рада у образовању, а тиме и на иновативну делатност у овој области. Наиме, постоји висок степен корелације између знања о новом, односа према новом и начина управљања и руковођења институцијама и процесима у образовању. Моћ руководећих и управљачких чинилаца у односу на прихватање и примену нових идеја (иновација) је већа од моћи било којих других чинилаца, нарочито ако је реч о појединцима и институцијама које су у позицији да доносе најважније одлуке о развоју образовања, а тичу се планирања законодавне делатности организације и друго.*

Аутор се у раду залаже: да се процес прихватања и ширења иновација у образовању институционализује попут решења која су у свету прихваћена и потврђена као добра; да се у околностима потреба за бржим и дубљим променама у образовању траже и припремају управљачки кадрови другачијих капацитета; да педагошке иновације нађу адекватније место у плановима, програмима и стратегијама образовања али и друштва у целини; да се ради на инструментима адекватнијег вредновања и подстицања инвентивно-иновативног рада у образовању и др.

Кључне речи: *управљање, систем, иновације, руковођење, ефикасност, институционализација.*

[1] bosko.vlahovic@eduka.rs; eduka@eduka.rs

Тема о којој данас на овом научном, скупу расправљамо уверен сам није избор слободне воље ниједног појединца нити иједне групе међу нама. Сложићемо се да је она наметнута налогом овог времена којем су, као што знамо, не случајно, придодати многи атрибути међу којима и атрибут "друштво знања" односно "цивилизација иновација". Дакле, ради се о једном посве новом раздобљу у развоју друштва чији је долазак наука поодавно антиципирала.

Пре безмало пола века истакнути социолог на Харварду и Оксфорду Данијел Бел (Daniel Bell) у својој студији *Долазак постиндустријског друштва* (1965), а имајући као критериј технолошки прогрес, историју цивилизације је поделио на три велика раздобља: *прединдустријско, индустријско и постиндустријско доба*.

Убрзо се показало да у оваквом виђењу развоја цивилизације Д. Бел није остао усамљен. Научно-технолошка збиља је у првим деценијама друге половине XX века учинила да се читава плејада научника сагласи о доласку нове врсте друштва. Један од њих је и футуролог Алвин Тофлер (Alvin Toffler) који ће у свом делу *Трећи талас* (1983), саглашавајући се са Д. Белом, писати о *три таласа промена* који су захватили људско друштво током његове досадашње историје. Упоређујући трајање сваког од ових таласа Тофлер указује на убрзање тока историје: првом таласу – *пољопривредној ери* било је потребно десет хиљада година да се исцрпи, другом – *индустријској револуцији* само три стотине година, а трећем таласу – *научнотехнолошкој револуцији* биће неопходно не више од неколико деценија.

Данас је историја још убрзанија, каже у својој студији А.Тофлер, тако да ће *трећи талас*, који је почео пре 50 година, вероватно прохујати кроз историју и окончати се за неколико деценија. Стога ћемо ми, који смо се у овом експлозивном тренутку задесили на планети, још за живота осетити сву силину *царства трећег таласа*.

Данас смо и сведоци како се под утицајем научно технолошког прогреса даље убрзава ток историје и у исто време осећамо како ће и овај (трећи) талас, попут претходних, прохујати кроз историју и окончати се, како каже А.Тофлер (1983), за неколико деценија.

А шта после тога?

Све новије и новије технологије и друге иновације даље ће убрзавати трансформацију савременог света од индустријског ка

постиндустријском друштву и од њега ка неком новом друштвеном таласу, ка настајању новог друштвеног устројства, нове врсте друштва.

Зачеци тог прогреса су већ данас све видније присутни.

Он се утемељује на све новијим продуктима људског ума, на најновијим духовним вредностима човека, на науци, електроници, новим инфо-комуникационим технологијама, информацијама, иновацијама.

Наиме, све је видљивије да у фокусу најновијих научно-технолошких продора није више продукција материјалних добара, већ у првом реду производња нових знања – иновација, односно интелектуална, нематеријала производња.

То значи да је на сцени интелектуална технолошка парадигма, тј. технологија заснована на интелектуалној моћи човека; дакле технологија која се заснива на знању, која долази на место мишићне и машинске технолошке парадигме као извора развоја претходних раздобља људског друштва.

Управо је интелектуална производња оно што у новим условима постаје највреднији производ међу свим производима човека, највећи капитал, највреднија инвестиција овог доба. У таквој ситуацији на значају добија нова "индустрија, индустрија производње нових идеја, иновација, знања, а тиме и институције у којима се знање и други духовни производи продукују, прикупљају, шире: научни паркови, институти, истраживачки центри, све врсте школа, посебно универзитетски центри, инфо-комуникациони и други центри, заводи и сл.

Развој интелектуалних потенцијала човека: инвентивних способности, способности коришћења нових технологија и других иновација, способности учења, сазнавања и сл., у новим условима представља шансу свих појединаца и сваког друштва да ухвати и држи прикључак са савременим развојем, те и да као јединка или друштво опстаје и даље се развија у цивилизацији друкчијег карактера људског рада, потреба и начина живота.

Савремена економија у новим знањима (иновацијама) види један од кључних извора економског раста производа уопште. Као особени процеси конвертовање нових идеја у проналаске, односно у процесе производње, услуге, иновације су се одувек потврђивале, данас поготову, као чиниоци обезбеђивања нових вредности, поступања, нових производа, услуга вишег реда, вишег квалитета. Другим речима, у иновацијама се види велики потенцијал повећавања производног богатства, те и незаменљиви

чинилац конкурентске вредности привредних и других делатности данас.

Према Шумпетеру (1981), успешност савременог предузетништва битно је условљена *проценом правих околности за примену иновација, као и њихово објективно вредновање*. У етапи развоја друштва које се све више темељи на знању, кад знање постаје прворазредни чинилац економског прогреса, у први план избија производња нових идеја и њихово претварање у прихватљиве исходе, нове производе, услуге вишег квалитета, нове вредности, нове технологије и друге иновације.

У оваквој ситуацији у Европској унији се већ подуже ради на интегрисању ресора науке и иновација као и за већу партиципацију производних и непроизводних предузећа у процесима истраживања и развоја.

Педагошке науке данас у иновацијама такође виде шансу за бржи отклон образовања од претеране привржености традиционалним већ умногоме израбљеним решењима која су се као таква показала немоћним да одговарају на изазове савременог развоја. Само је иновацијама могуће надилажење већ устаљених представа о школи, као и наслеђеног концепта образовања. Будући да су могућности затечених педагошких решења образовања у великом степену исцрпљене, даље подизање ефикасности у овој области данас, у побољшању опште организације, побољшању метода, облика, средстава педагошког рада, захтева оријентацију на другачије стратегије, другачије приступе образовању. Од данашњег и све више будућег образовања се очекује даље подизање квалитета наставе, учења, знања, односно свих битних исхода образовне делатности.

УПРАВЉАЊЕ ИНОВАЦИЈАМА (ЗНАЊЕМ) У ОБРАЗОВАЊУ

На путу ка бржој трансформацији образовања од традиционалног ка иновативном присутно је много препрека. Једна од тих тешкоћа условљена је комплексом проблема у домену управљања и руковођења процесом промена (иновација). Она се афирмише, поред осталог, као одсуство довољног знања, вештина и искустава у вођењу иновативних стратегија. То је отуда што, иако су се иновације збивале још од времена настанка људског друштва, оне су се у прошлости споро догађале, те управљање и руковођење њима или није постојало или је било сасвим

маргинализовано. Тако су се данас људска друштва у односу на управљање иновативним активностима нашла без довољног познавања одговарајућих управљачких акција у функцији оптималног вођења овог процеса.

Појам управљање уопште значи доношење и спровођење одлука. Будући да иновације у образовању, као и образовање у целини, припада сфери управљивих система, то би се могло рећи да се иновативна делатност у образовању може успешно усмеравати одговарајућим управљачким активностима (одлукама). Овде се ради о укупности активности – управљачких акција, одлука и других мера ради избора оптималних решења, усмеравања и вођења токова иновативних процеса, а у функцији постизања жељених циљева. Управљање иновацијама је у основи интелектуални процес усмерен на вођење образовне институције и њених активности у достизању постављених циљева – дакле, активност типа: организовања, планирања, избора *метода*, стратегије и сл.

Проблем процеса одлучивања човека је тема о којој у науци постоје многе теорије. У основи сваке одлуке су очекивања шта она доноси или односи, односно шта се њоме добија или губи. Одговори на оваква ишчекивања предпостављају поседовање одговарајућих знања оних који одлучују.

Појмови: управљање, руковођење, вођење, менаџмент у теорији се често, а још чешће у пракси, поистовећују, односно поимају као синоними. Међутим, и поред извесних сличности, међу њима постоје значајне разлике[1].

---

[1] *Управљање*: доношење управљачких (пословних) одлука (стратешких и тактички везаних) у првом реду за развој предузећа, за ефективност пословања; процес мењања датог стања. Одлуке могу бити стратешке (власничке) и тактичке (пословне).

Руковођење: операционализација управљачких одлука; оперативно одлучивање; непосредно управљање пословним процесима; активност планирања, организације, вођења, контроле; процес непосредног утицаја на реализацију датих одлука; усмеравање радника за извршавање поверених послова.

Менаџмент: управа друштва и надзорни одбор на нивоу предузећа; сви директори (менаџери) у предузећу позвани да извршавају дате задатке; доносе руководеће одлуке и сл.

КО УПРАВЉА ИНОВАЦИЈАМА У НАШЕМ ОБРАЗОВАЊУ?

Све институције и личности на одговарајућим пословима и радним задацима на различитим нивоима у образовању који врше управљачке функције, позвани су и у позицији су да управљају променама у овој области. Ради се о просветним институцијама, телима и појединцима са управљачким и руководећим овлашћењима почев од школе до врха државе.

Управљање токовима образовања, а у првом реду процесом прихватања и примене иновација тиче се доношења и примене одлука које се тичу избора промена те планирања организације промене усавршавања наставника, избора одговарајућих стратегија, праћења и процењивање ефеката промена и сл.

ИНСТИТУЦИЈЕ ЗА ВЕЗУ У СИСТЕМУ УПРАВЉАЊА ИНОВАЦИЈАМА

Полазећи од истине о односу форме и садржине могуће је предпоставити да даљи искораци образовања у смислу његове постепене трансформације од традиционалног ка иновативном нису могући у околностима непромењених институционалних решења у овој области. Ова чињеница је у свету уочена још почетком друге половине прошлог века кад се у оквиру УНЕСКО-а и његових органа покренуло питање оснивања посебних институција које би се бавиле променама у образовању.

Наиме, брзи развој знања (иновација) је показао да се овим феноменом не може успешно управљати ако се не изврше радикалније промене у моделима управљања и одлучивања о његовим различитим импликацијама. Ова околност је условила да се широм света почну тражити решења и приступом практичној реализацији специјализованих институција које би организационо, кадровски и технички биле кадре да се баве дифузијом иновација у образовању.

Специјализоване институције ове врсте настајале су под рзличитим називима, а најчешће као *центри за иновације* у образовању[1]. Стваране су на различитим нивоима, као самосталне

[1] Иницијативе и практични подухвати који су у свету уследили за прихватање и остваривање ове идеје потврдиле су њену оправданост. Убрзо је отворен процес оснивања центара за промене на различитим нивоима: међународним, националним, регионалним, локалним. Центри за иновације оснивају разне

организације или као подсистеми у оквиру различитих других организација.

Зависно од нивоа на којима су основани као и низа других чинилаца делокруг активности ових институција био је и данас је веома разуђен. Оне су се у међувремену афирмисале као незаменљиви носиоци одговорности у управљању тековина иновација у образовању, односно, као подршка распростирању педагошких иновација. У тој функцији центри су у досадашњем раду посебне резултате показали: у остваривању веза између науке и педагошке праксе; у промоцијама и афирмацији иновативних достигнућа у образовању; у организацији размене искустава из домена иновативног рада; у истраживању, развоју и ширењу иновативних достигнућа у образовању.

Посебан допринос центара управљању и вођењу процеса иновација у образовању бележи се: на изради стратегија, планова, пројеката педагошких иновација; затим на проучавању и изради методских приступа прихватању и примени иновација; на методици подстицања иновативног рада; на помоћи државним органима у циљу доношења одговарајућих законских и подзаконских аката у функцији подстицања и подршке иновативном раду у образовању.

Водитељске и управљачке улоге центара за иновације у образовању су недвосмислено потврђене и у низу других домена

корпорације, предузећа и др. Познати су Микрософт иновациони центри за помоћ ученицима, предузетницима и владама у увођењу иновативних и софтверских решења: а) глобалне мреже центара за иновације, за подршку у развоју локалних привреди у *раној фази развоја предузећа*; затим у *развоју нових производа*; у покретању бизниса; за истраживања и сл.

као што су: саветодавни рад у области иновација; усавршавање наставника у области иновативних технологија; организација окружења погодног за иновативни рад; доношење програма унапређивања образовања; прављење и проучавање праксе рада на иновацијама.

НИВОИ ДОНОШЕЊА УПРАВЉАЧКИХ ОДЛУКА

Иницирање идеја које се тичу прихватања и распростирања иновација у образовању у пракси се остварује на различитим нивоима у друштву почев од глобалног до локалног нивоа, односно до нивоа школе, или обрнуто: од локалног ка вишим нивоима. О томе где треба да буде иницијална тачка промена у теорији и пракси постоје различита виђења. Неки се залажу, међу којима је и OECD, као и низ других међународних и државних организација у чијем делокругу је развој образовања, за стратегију према којој треба изградити систем који би омогућио да иницијативе за промене теку *одоздо*, дакле, од наставника према *горе*. То је стратегија: *школа центар промена*.

Стратегија "*школа центар промена*" полази од основане тврдње да је лакше прихватити нову идеју него ли је практично применити. Међутим и стратегија која заговара деловање одозго (са глобалних-државних) нивоа надоле (према школи) има своје аргументе. Према овом виђењу ширење иновација у образовању предтпоставља постојање специјализованих развојних организација – међународних, регионалних, националних које се налазе између науке и образовне праксе, а чији је циљ трансфер науке (нових идеја) према школама, дакле, транфер нових идеја у педагошку праксу.

Мимо поменутих специјализованих организација управљачке одлуке о образовању, а то значи и о иновацијама у овој области, се уобичајено доносе на различитим нивоима од министарстава просвете до школе, односно од министра просвете до директора школе.

АСПЕКТИ УПРАВЉАЊА ПЕДАГОШКИМ ИНОВАЦИЈАМА

Промене у образовању могу обухватити било коју од могућих страна ове тако сложене људске делатности, као и, мање или више, већи њен део, па и њену целину. Тако међу важним аспектима управљања можемо, поред осталих истаћи ове:

- управљање променама у *технологији* образовања (методама, облицима, средствима и сл);
- управљање променама у *професионалном образовању и усавршавање наставник*а;
- управљање *децентрализацијом и демократизацијом* у образовању;
- управљање *распростирањем педагошких иновација*;
- управљање променама у школској *архитектури*;
- управљање *организацијом школског простора и опреме* и др.

Предмет управљања педагошким иновацијама могу бити и многи други аспекти као на пример:

- управљање *стварањем иновативног амбијента*;
- управљање развојем *вредносних оријентација* у функцији прихватања и примене иновација;
- управљање *ослобађањем интелектуалне енергије запослених*;
- управљање процесом *социјалне интеграције и интеракциј*е;
- управљање иновацијама коришћењем и усмеравањем емоционалне енергије;
- управљање изграђивањем школског колектива као заједнице људи у којој се стварају и међусобно деле иновације;
- управљање изграђивањем колегијалности и солидарности међу наставницима итд.

СТИЛОВИ УПРАВЉАЊА И РУКОВОЂЕЊА ПРОЦЕСОМ ИНОВАЦИЈА

У теорији и пракси се препознају различити стилови управљања и руковођења уопште. С обзиром на *коришћење ауторитета* стилови могу бити: *аутократски*, *демократски* и *слободни*. С озбиром на *потенцијалне улоге* које управљачи (руководиоци) треба да остваре, према И. Адижесу (1979) постоје четири стила које Адицес означава словима: стил *П-производња* – акценат на

постизање резултата; стил *А-администрација*; стил *Е-предузетник*, визионар који на дужи рок може компанију да учини ефикасном; стил *И-интеграција* – руководилац који располаже способностима да повезује, мотивише, интегрише.

И. Адижес истиче успешно наспрам неуспешног управљања и руковођења иновацијама.

Неуспешни стилови управљања иновацијама	***Успешни стилови управљања иновацијама***
Сумња у могућност промена	Отворен за нове идеје
Држи се стереотипних, устаљених решења	Тражи и ствара нова решења
Промене и неизвесност види као претњу	Верује у нове идеје. У променама види прилику
Избегава ризике	Преузима ризике
Аутономно наступа	
Индивидуално одлучује	Усмерен је на тимско одлучивање
Нема афинитета за социјалну интеграцију	Способан је за уједињавање и повезивање, да интегрише
Ауторитаран, аутократа	Толерантан, демократичан
Заокупљен садашњошћу и прошлошћу	Усмерен на будућност, има визију, стратешки размишља
Одсуство смисла за ослобађање креативних потенцијала запослених	Поседовање знања и потреба за развој иновативности
Усмерен је на спровођење постојећег (правила, прописа, процедура)	Усмерен је на тражење и остваривање новог
Одржава постојеће	Трага за новим
Заговара јединство у мишљењу, избегава конфликт	Тражи конфронтацију мишљења, управља конфликтом
Награђује извршавање задатака, квантитет и уредност	Награђује инвентивност, знање, Иновативност

ПРИСТУПИ УПРАВЉАЊУ ИНОВАЦИЈАМА У ОБРАЗОВАЊУ

Системски[1] *приступ иновацијама.* Наша посматрања одговарајућих покушаја обнове образовања у нас током низа година и деценија уназад указују на низ карактеристика активности те врсте. Једна од њих је то да се овом послу, по правилу, несистематски, непланског-спонтано, стихијски приступало и приступа. У оваквој пракси је сасвим видљива мањкавост планског, сређеног, целовитог, научно заснованог приступа.

Промене у образовању, посебно оне које се могу сврстати у категорију иновација захтевају плански, целовито-системски приступ. Иновације којима се парцијално приступа, дакле изван одговарајућег система не могу бити успешне, а и ако су привидно успешне кратког су даха – немају будућност. Тиме се и објашњава феномен кад у образовању које у основи има све атрибуте традиционалног, понекад бљесне новина иза које убрзо следи повратак на старо.

Системски приступ иновацијама у образовању подразумева: одговарајуће планове, стратегије, организацију, знања и способности наставника, оспособљеност управљачких и руководећих чинилаца, систем мотивације и друго.

СТРАТЕГИЈА ИНОВАЦИЈА КАО АКТ УПРАВЉАЊА И ОДЛУЧИВАЊА

Појмом стратегија се означава целина узајамно повезаних активности које су усмерене ка остваривању одређеног циља[2]. Стратегијом иновација се утврђује правац и неопходне акције деловања за остваривање одговарајућег иновацијског циља. У свеукупном управљању и руковођењу (одлучивању) о прихватању и примени иновација доношење стратегије је једна од најважнијих управљачких одлука. Њоме се дефинише курс те и кораци могућег деловања у остваривању постављених задатака.

Управљачки и руководећи чиниоци у образовању, зависно од тога на ком се месту у систему образовања налазе, те и шта је циљ жељених промена, имају могућност да се определе за различите стратегије. Међутим, велика је вероватноћа да већина

---

[1] Реч систем је грчког порекла: план, плански, уређен, сређен; збир принципа на којима почива нека доктрина

[2] Реч стратегија потиче од грчке речи стратос – војска, агеин – водити; стратегос = војсковођа, вођење војске,

алтернативних приступа променама неће моћи избећи неке од акција које морају бити иманентне свакој стратегији. Примера ради наводимо неке од одлука из оквира потенцијалне стратегије датог иновационог подухвата:

1. Анализа оправданости промена датог стања у образовању или његовом сегменту.
2. Дефинисање циљева и задатака који се желе постићи.
3. Утврђивање праваца промена у функцији постизања одговарајућих циљева.
4. Доношење плана рада на иновативним задацима.
5. Предузимање промена у организацији рада у циљу прилагођавања потребама планираних промена.
6. Доношење програма професионалног образовања наставника.
7. Доношење програма професионалног усавршавања руководећег кадра.
8. Утврђивање и доношење измена и допуна нормативних аката у функцији планираних промена...

Ово су само неке од назнака из оквира потенцијалних корака једне од могућих иновационих стратегија. У низу ових корака дата стратегија садржи и бројне међукораке зависно од конкретних циљева који се желе постићи.

ПЛАНИРАЊЕ – ОБЛИК УПРАВЉАЊА ИНОВАЦИЈАМА У ОБРАЗОВАЊУ

Наука је већ поодавно утврдила да се иновације у образовању, бар оне стратешке, не догађају спонтано, аутоматски. У основи њиховог настанка морају постојати одговарајући агенси, дакле важне ослоне тачке на путу од *идеје* до њене реализације. Једна од тих (иницијалних) тачака је *план – планирање иновација*.

Поставља се питање појма и суштине планирања, посебно планирања иновативног рада[1].

---

[1] Данас још увек не постоји међу различитим ауторима јединствени прилаз одређивању појма, циља и значења *плана*, *планирања*. Отуда и чињеница да су о овом појму присутне различите дефиниције. Разлог томе је што је планирање релативно новији појам у науци и пракси.

У настојањима да се ближе одреди (дефинише) шта је то план, поред осталих сусрећемо и ова одређења:

Када говоримо о управљању иновацијама треба нагласити управљачки аспект планирања, односно поимање планирања као процеса *одлучивања*, управљања процесом промена.

Планирање иновација је особени процес одлучивања о циљевима, политици, стратегији, односно о програмским оријентацијама промена у образовању. У планирању иновција садржане су методолошке основе – приступи, методе и сл. од суштинског значаја за обнову образовања – наставе/учења. Ради се о томе да методологија (планирање иновација) укључује поред осталог: анализу услова за увођење иновација, методе предвиђања, ширења и примене иновација, анализу одговарајућих законитости дифузије иновације, тенденција које у околностима датих услова и времена постоје. Овакав аналитички оквир се, по правилу дотиче целине битних услова од значаја за приступ предвиђању могућих промена, утврђивању циља и задатака, политике и других аспеката од суштинског значаја за промене које се желе увести.

Аналогно нивоима управљања и руковођења променама у образовању, могуће је говорити о најмање два нивоа планирања и ширења иновација:

- основни акт управљања процесом рада...;
- план је квалитативно и квантитативно (у натуралним и вредносним мерилима) изражен задатак предузећа који треба остварити;
- акт којим се формулишу међусобни односи, права и узајамне обавезе и одговорности субјеката планирања чија се донедавна међузависност материјализује у плану;
- унапред дати распоред деловања и делатности појединих фактора производње (машина, људи) како би укупан коначни ефекат био што повољнији с гледишта онога која план сачињава или онога у чије се име или за чији се интерес план сачињава... (Политичка енциклопедија).

У дефиницијама различитих аутора уочавамо акценте на различите аспекте овог феномена: "Планирање је фаза процеса управљања у којој се доносе одлуке о циљевима, политици, стратегији, програмима, плановима" (М. Милосављевић); "Скуп аката радњи чији је циљ да ускладе или усмере развитак материјалних, производних снага, стварање и расподелу националног дохотка" (Политичка енциклопедија); "Систем друштвеног усмеравања привредног развоја" (Политичка енциклопедија); "Својеврсне друштвено-економске активности које се остварују у свесном и од стране друштва организованом регулисању тј. предвиђању, усклађивању и праћењу елемената и фактора у датој области људске активности" (Економски лексикон); "Научно и теоријски заснован систем који има своје носиоце, свој предмет и метод, своје функције и атрибуције, односно своју теорију и методологију, своја општа друштвена начела и научне принципе" (М. Синђић).

1) *Глобално планирање* промена у оквиру којег се, поред осталог:

- врши анализа глобалних тенденција промена у образовању;
- изучава стање конкретног образовања и његових потреба за применама;
- доносе одлуке о правцима и размерама промена;
- обезбеђују услове неопходне за реализацију планираних иновационих захвата;
- утврђује коначна програмска пројекција промена…

2) *Оперативно планирање у функцији управљања токовима промена*. Овај ниво планирања, поред осталог, акцентује:

- циљеве и задатке образовања од којих се мора поћи у свакој концепцији промена;
- сагледавање глобалне стратегије промена, њена оперативна разрада и преузимање обавеза које из тога проистичу.

3) *Предвиђање у ужем смислу, тј. као и оперативни инструмент усмеравања* и управљања токовима промена, где се поред осталог, утврђује:

- који су то актуелни циљеви и задаци савременог образовања у ширем смислу,
- шта се од тога као циљ поставља на датом нивоу, разреду, предмету,
- у којим то доменима, у односу на које циљеве се не одговара захтевима и зашто,
- каква је педагошка клима за увођење новина,
- које ће се промене уводити,
- шта се све очекује од иновације које се уводе,
- шта ће се учинити да се очекивања испуне,
- које снаге и у каквој организацији ће радити на предвиђеним променама,
- коликим финансијским средствима се могу подмирити трошкови промена и из којих извора их је могуће осигурати,
- које се препреке могу очекивати,
- кад почети са увођењем новог, у колико и у каквим етапама то спроводити…

ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

Међу најзначајнијим управљачким и руководећим активностима у вези са стварањем услова за оптимални ток обнове образовања спадају одлуке које се тичу *образовања и усавршавања наставника*. Ово стога што се промене у образовању иновативног карактера не могу догађати мимо спремности наставника да их прихвати и да се њима бави. Немогуће је да се било какве промене догађају у школи, а да се пре тога нису догодиле у свести оних који управљају токовима васпитно-образовних процеса. Да би се прихватиле и примениле иновације се морају упознати, њима се мора овладати. То значи да иновације као основу морају имати одговарајући ниво знања.

Управљачке и руководеће акције (активности) у сфери образовања и усавршавања наставника за промене морале би бити *системски решене*. Такав систем у нас још увек не постоји. Нама недостаје систем и почетног и каснијег образовања и усавршавања кадрова у овој области. Нису систематски решена питања организације, институционализације, мотивације, напредовања и др.

УЧИНИТИ ШКОЛУ ИНОВАТИВНОМ СРЕДИНОМ

Школа као и друштво и сваки појединац може бити имитативна, конзервативна или иновативна. Суштина *иновативности* школе је у људском фактору, у ономе што се означава као одређено духовно стање школе, вредносна усмереност људи у њој, културно стање, стање свести... То, поред осталог, укључује: знање људи, њихове погледе, схватања, уверења, ставове, искуства, обрасце понашања појединаца и сл. То није ниједан од ових и сличних чинилаца изоловано, већ сви или већина њих заједно, а што се може означити као одговарајућа вредносна усмереност школе, њена култура, свест њених чланова, посебно свест о значају промена. Друкчије речено духовно стање у одређеној средини, у овом случају у школи, се манифестује, поред осталог, кроз: понашање људи у њој; њихов однос према датим нормама, вредностима; као стил и начин заједничког живота и рада људи у њој и сл.

Рад на иновацијама у школи ће представљати увек акције ограничених домета, кратког даха јер неће моћи да ухвате дубље корене уколико се у школи не изгради одговарајуће стање духа, односно уколико се ова средина не трансформише у *иновативну*

средину. Иновативна школска средина није нешто што би могло бити априори дато. Напротив, овај квалитет је нужно изграђивати.

За афирмацију иновативног духа школе чиниоци управљања и руковођења њоме морају бити усмерени на развој оних њених квалитета који ће је чинити организацијом која се не задовољава постигнутим; способном за иновације; све отворенијом за нове идеје; осетљивом за образовне потребе друштва; флексибилном и спремном за нове приступе раду; у којој су настојања да сваки наставник у своме домену буде укључен у процес промена; у којој се плански и системски развијају иновативне навике; у којој се развија култура рада; која се у позитивном смислу разликује од других ефективном и ефикасном организацијом и др.

Сви назначени квалитети чине претежни део онога што би могло да се подведе под појам *иновативни дух школе*.

Посматрано са становишта увођења промена с циљем иновирања, побољшања успеха школа, најприхватљивији су они управљачки и руководећи типови оријентације школе који:

- имају позитиван однос према новим идејама;
- који подстичу комуникацију;
- негују колегијалност;
- афирмишу индивидуалност;
- који позитивно гледају на савремене захтеве о организацији и уређености свих аспеката школске средине;
- који имају висока очекивања и од наставника и од ученика;
- у којима су наставници спремни да преузму одговорност, да раде у тимовима и демократски доносе одлуке;
- који имају изграђен систем мотивације;
- који подстичу наставнике да прате развој педагошке науке и унапређују образовну праксу и др.

Данас је квалитетно управљање иновацијама постало битан критериј квалитета укупног управљања у радној организацији.

Стање свести сваког наставника укључује дубоко и шире поимање значаја промена за наставнике, школу и друштвену заједницу најширем смислу. Сваки појединац у школи треба да зна да иновативни подухвати воде ка већим ефектима, воде ученике њиховом успешнијем напредовању у даљем образовању, али и успеху у животу.

Оно што се може одредити као стање свести људи у њој то је њихова вредносна усмереност, отвореност за ново, за промене, присуство иновативног духа; њихови погледи, схватања, уверења,

ставови, знања, искуство и сл. у првом реду у односу на иновације данас и у будућности. Без одговарајуће духовне "климе" која погодује иновативном раду, није могуће обликовати брже и успешније промене у школи.

Отуда је један од првих задатака руководећих и управљачки чинилаца у школи рад на развоју таквог духовног стања у њој које ће је што пре учинити што пријемчивијом за нове идеје.

Стање у школском колективу које би погодовало духу његове иновативности тиче се, поред осталог, и низа других управљачких акција и активности:

- развоја свести наставника и других педагошких радника о значају иновација;
- развијање интересовања и преданости трагању за непознатим, за нове изазове;
- неговање духа иновативности: оптимизам, висок ниво ентузијазма, окренутост према будућности;
- подстицање квалитетне интеракције;
- присуство значајних очекивања од сваког појединца;
- припремање за спремност да се преузимају одговорности;
- оспособљавање за тимски рад, за демократско одлучивање;
- изграђивање и примена система мотивације;
- рад на интегрисању колектива и др.

Остваривање ових и сличних квалитета школских колектива води ка школи иновативног духа, дакле школи отвореној за промене. У школи са атрибутом *иновативна* присутни су, у првом реду, унутрашњи агенси који траже прихватање и примену нових идеја, дакле агенси за њену перманентну самореализацију, њено осамостварење као модерне, савремене, односно иновативно оријентисане васпитно-образовне институције.

Оваква (иновативна) школа се ствара, пре свега, у процесу управљања и руковођења њоме. Данас још увек управљачки и руководећи чиниоци у нашим школама овакав циљ немају испред себе; немају га бар довољно експлицитно израженим. Постојећа рруководства школа у основи нису ни припремана за компетентни рад на трансформацији традиционалне у иновативну школу.

УПРАВЉАЧКИ И РУКОВОДЕЋИ ЧИНИОЦИ У ОСЛОБАЂАЊУ КРЕАТИВНИХ ПОТЕНЦИЈАЛА НАСТАВНИКА

Управљање и руковођење прихватањем, применом и распростирањем иновација у образовању, мора бити руковођено чињеницом да нове идеје, иновације, односно иновативни ред има своје основе у креативним потенцијалима носилаца процеса иновација. Ова околност захтева од управљачких и руководећих чинилаца у образовању, посебно у школи, одговарајуће разумевање за оно што су битне претпоставке инвентивног, креативног, односно иновативног рада, те и одговарајуће утицаје на ослобађање ових потенцијала сваког наставника у процесу рада.

Примењено на свакодневни васпитно-образовни рад наставника, то значи да је поред осталог, одговарајућим руководећим стилом и стратегијом нужно обезбеђивати најбољу позицију наставника из које ће он моћи да буде иновативан. То се, првенствено односи на потребу да наставник у своме раду има неопходну аутономију, самосталност, слободу у свом раду. Такав положај треба да му омогући да буде не пуки извршилац нечега што други осмишљавају, већ креатор промена, субјекат који ће моћи да сопствене потенцијале максимално и на најбољи начин користи. Сваки човек, а тиме и сваки наставник има потребу за аутономијом, за доказивањем, самопотврђивањем, афирмацијом. Добро управљање и руковођење ће овакве потребе наставника увек знати да искористи, поред осталог, у сврху прихватања и дифузије иновација.

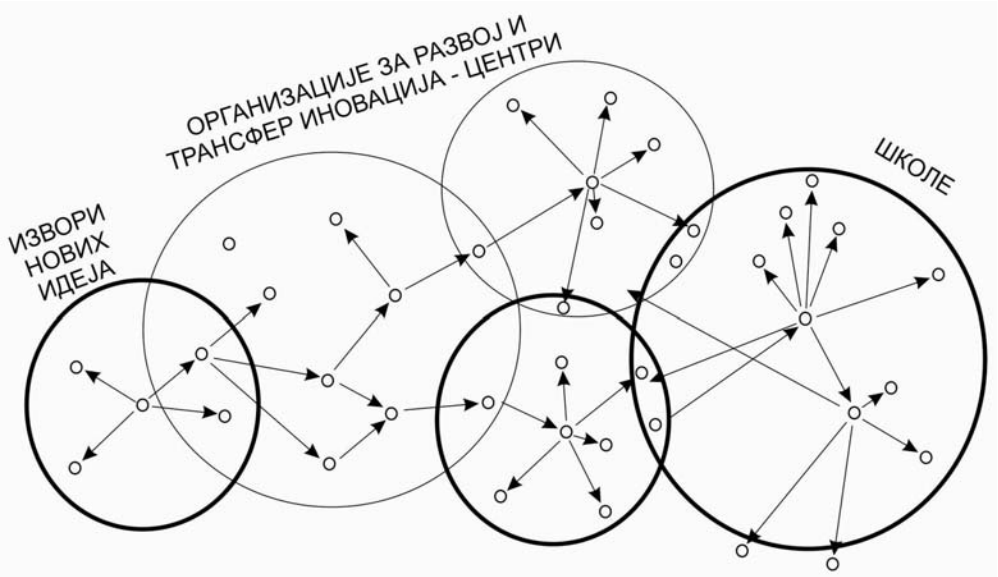
Умањивањем иницијативе наставника у васпитно-образовном процесу има за последицу успоравање прихватања, примене и распростирања иновација.

УТИЦАЈИ НА КОРИГОВАЊЕ СОЦИЈАЛНИХ ПОДСИСТЕМА

У досадашњим проучавањима законитости дисеминације иновација утврђено је да се у основи прихватања и примене нових идеја налазе узајамни (интерперсонални) утицаји (односи) између презентаната (преносилаца) и корисника (усвојилаца) иновација. Тај процес интерактивног деловања нити је праволинијски нити једноставан. Он се потврђује кроз различите облике узајамног деловања субјеката у оквирима одређених социјалних подсистема. У овом процесу (процесу општења, размене порука) који је увек двосмеран постоји онај који презентује (презентант) иновације и, на другој страни, онај коме је оваква порука упућена (прималац,

прихватилац, реципијент). Лични односи између ова два субјекта нису без утицаја на процес ширења иновација. Напротив, међусобни односи презентената и корисника иновација, дакле, субјеката који учествују у распростирању новина је чинилац од не малог утицаја на исходе овог процеса.

Управљачки и руководећи чиниоци, који могу бити на различитим нивоима у образовном систему, одговарајућим одлукама могу утицати на оптимално формирање датих социјалних подсистема у функцији ширења иновација у образовању, посебно у оквиру школе.



Социјална интеракција у процесу дифузије иновација

Уважавајући утврђене законитости о интеракцијско-комуникацијским односима током ширења иновација управљачки и руководећи фактори на свим нивоима образовања, посебно на нивоу школе, могу бити од великог утицаја на конституисање и кориговање датих социјалних подсистема у циљу оптимизације процеса ширења, односно прихватања и примене иновација. Те могућности су велике и разноврсне.

1) *Стварање услова за непосредне контакте између преносилаца и прихватилаца иновација.* Непосредна интеракција међу учесницима између преносилаца и прималаца је битна претпоставка успешног ширења иновација. Управљачки и руководећи чиниоци у овој области могу битно доприносити организацији у којој би се процес дисеминације иновација остваривао у међусобном што је могуће непосреднијем контакту.

2) *Ширење иновација у образовању је интерактивно-комуникативни процес*. Ефикасно прихватање и примена нових идеја претпоставља организацију социјалних подсистема који имају што више заједничког. Отуда се од оних који управљају променама у овој области очекује да утичу на саставе и организацију ученичких тандема, група и сл. у функцији постизања што бољих односа међу њима, а тиме и ефеката у домену прихватања иновација.

Управљачке активности на поправљање социјалних подсистема којима припадају наставници могу бити веома различито усмерене: на проналажењу наставника који су што отворенији за иновације; на стварању тимова састављених од појединаца који обећавају висок ниво међусобне сарадње, посебно, висок ниво међусобних сличности и разумевања између презената и прихваталаца; на идентификовању наставника са различитим односом према иновацијама; на проналажењу и повезивању оних који лако успостављају међусобне контакте, имају заједничка интересовања, погледе и друге афинитете.

У оваквим руководећим активностима од посебног значаја је рад на откривању лидера јавног мњења и њихово интегрисање у одговарајуће тимове. Реч је о појединцима са повишеним способностима деловања на окружење што је у процесу управљања ширењем иновација могуће адекватно користити. Будући да су отворени за комуникацију, да брзо успостављају контакте, да имају јак утицај на окружење и сл. чиниоци управљања у школи их морају имати у виду у свакој од стратегија примена.

ПОЗНАВАЊЕ СВОЈСТАВА УСВОЈИЛАЦА ИНОВАЦИЈА

Није могуће управљати било чиме што се не познаје. У ономе што може бити предмет промена средишње место имају саме *иновације* и њихови *усвојиоци*. Усвојиоце иновација у образовању карактеришу, различита, лична обележја. Та обележја (својства) могу бити бројна. Она се тичу: нивоа и врсте знања, сфера интересовања, вредносних усмерења, аспирација, виђења перспективе, оптимизма, мотивисаности, спремности за промене, односа према иновацијама и др.

Утврђено је да се сви потенцијални прихватиоци, према *брзини прихватања иновација* могу поделити у пет група:

1. Иноватори _____ 2,5%
2. Рани усвојиоци _____ 13,5%
3. Рана већина _____ 34%
4. Касна већина _____ 24%
5. Традиционалисти _____ 16%

Свака од ових група се одликује посебним личним својствима. Није могуће упуштати се у било какве озбиљније промене, а непознавати оне који треба да их усвоје и у пракси примене.

Познавање ових и других личних својстава потенцијалних усвојилаца иновација је један од основних предуслова успеха управљачких у руководећих чинилаца у образовању (школа).

Познавање својстава иновација

Управљање и руковођење обновом образовања има као важну претпостаку упознавање потреба наставника. Потребе су основни покретачи човека на активност. Оно чиме се најбрже и најпотпуније задовољавају потребе то се најпре и прихвата. Отуда је и једна од битних функција вођења иновативних процеса у школи упознавање потреба наставника у односу на оно што им се нуди. У томе он (наставник) треба да види смисао, те и мотив за прихватање нових идеја. Познато је да се све иновације које олакшавају посао наставника брже прихватају. Познато је да су нове идеје које полазе од самог наставника прихватљивије од оних које се споља нуде и сл. У руковођењу иновацијама ове чињенице се морају познавати и користити.

Поред потреба те врсте постоје и потребе економске, социјалне и друге природе. Прихватање и примена иновација је у непосредној вези и са задовољавањем тих потреба, тим пре што прелаз на нове начине рада тражи од наставника појачане напоре. Иновативни рад продужава радно време наставника, захтева додатно знање, вештине и способности.

У системском приступу иницирању педагошких иновација они који управљају овим процесом морају у средишту својих активности имати рад на изради и примени инструмената стимулативног деловања и усмеравања наставника ка бављењу променама. Нужно је постојање разрађеног система мотивације: награде, признања, ванредна напредовања у струци, стицање виших звања у струци, студијски боравци у земљи и иностранству, социјализација, сусрети са иноваторима, јавне промоције достигнућа појединаца, популаризација достигнућа у медијима, признавање иновативног рада у оквиру додатног радног времена и др.

Стилом управљања и руковођења обезбедити виши степен аутономије наставника.

Иновативни рад захтева радикалније промене у положају и наставника и школе у смислу њиховог даљег осамостаљивања. Уместо административног прописивања кодекса понашања које се

одређује споља, иновативни рад захтева већи степен иницијативе, унутрашње активности, аутономије наставника. Сви који су у положају да управљају и руковое процесом обнове образовања ову чињеницу морају имати на уму. Управљачким приступима нужно је што више слободног простора препустити наставнику који је спреман да трага за алтернативним решењима.

ЗАКЉУЧАК

Свака политика даљег развоја образовања данас мора у својој основи имати нова знања (иновације) у овој области, њихово прихватање, примену и распростирање. Бржи развој образовања, посматрано дугорочно, неће бити могућ све док се не буде схватио значај иновативно-инвентивног рада и док се не дође до решења за његово оптимално остваривање. Нема и неће бити побољшања квалитета образовања без одговарајућих иновација у технологији, организацији и другим странама ове области.

У теорији иновација у образовању се расправља о различитим аспектима овог феномена као што су: значај иновација, врсте, мотивисање за иновативни рад и сл., али сасвим недовољно о управљању процесом иновација. Међутим, *управљање иновацијама* је централно питање њиховог прихватања, примене и ширења. Чињеница је да иновације не долазе саме. Оне се морају пронаћи, открити, планирати, организовати, применити. Њима се мора управљати.

Управљање и руковођење иновацијама има за циљ реализацију дате идеје у циљу задовољавања одговарајућих потреба.

Управљање иновацијама је процес доношења исправних одлука. Те одлуке могу бити стратешке и опертивне. Неке од њих могу бити веома комплексне.

Управљачке одлуке о иновацијама у образовању доносе се на различитим нивоима почев од међународних, преко националних до локалних. Оне иду одозго према доле и одоздо према горе.

Међу кључним управљачким и руководећим актима којима се доносе одлуке о одређеним питањима инвентивно-иновационог рада, да поменемо ове: *системски приступ иновацијама*; *стратегија иновација*; *план иновација* као кључни акт управљања иновацијама; *програм иновативног рада*; *систем мотивације* за инвентивни рад; систем *оспособљавања наставника*.

У приступима управљању и руковођењу иновативним радом као важан аспект се показао: рад на изграђивању *система и системски приступ* ширењу иновација; управљачки утицаји на стварање и *кориговање социјалних подсистема* како би лакше прихватале про-

мене. Ништа мање значајни нису ни задаци руководећих чинилаца: да упознају законитости ширења иновација у образовању, затим упознавање својстава појединих врста иновација у функцији оптималнијих решења за рад на њиховом прихватању и ширењу. У сличној функцији су и управљачки чиниоци кад решавају задатак *познавања својстава усвојилаца иновација* да би на основу тих налаза могли да формирају одговарајући подсистем, а већ формиране да коригују. За ширење иновација у образовању такође је од посебног значаја *познавање потреба наставника* од стране управљачких и руководећих чинилаца и настојања да се тим потребама удовољи, као на пример, потреби наставника за аутономијом.

Један од најсложенијих задатака чинилаца у управљању и руковођењу школом је да учине ову институцију иновативном средином. То је задатак који се на дуже време остварује. Иновативност школе претпоставља изграђивање одређених квалитета људи у њој, а који би их учинили наклоњеним иновативом раду. Реч је о квалитетима као што су: култура понашања – однос према датим вредностима, стил и начин заједничког рада и живота људи у њима и др.

Учинити школу иновативном средином значи: развити дух заједништва, солидарности; трансформисати школу у иновативну средину; отворити је за нове идеје, за промене.

Литература

1. Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008), *Иновације у настави*, Учитељски факултет, Врање
2. Влаховић, Б. (1990), *Трансфер иновација у образовању,* Научна књига, Београд
3. Влаховић, Б. (1996), *Управљање иновацијама у образовању*, ЦУРО, Београд
4. Влаховић, Б. (2001), *Путеви иновација у образовању*, Стручна књига, Београд
5. Вујаклија, М. (1961), *Лексикон страних речи и израза*, Просвета, Београд
6. Ђорђевић, Ј. (1986), *Иновације у настави*, Просвета, Београд
7. *Енциклопедијски рјечник педагогије*, Загреб, 19, 63, 90.
8. ЕКО, Умберто (1973), *Култура комуникација*, Нолит, Београд
9. *Иновације у основном образовању*, Европски савет, Стразбур, 1988; превод и издање: Школске новине, Загреб, 1988.
10. Мајор, Ф. (1991), *Сутра је увек касно*, Југословенска ревија, Београд
11. *Међународна конференција о образовању*, Женева, 30. септембар – октобар 1996.
12. Митић, В. (1999), *Психолошки чиниоци прихватања иновација у настави*, Будућност, Нови Сад

13. Недељковић, М. (2009), „Утицај традиције и иновација на модернизацију школе“, у: Зборник радова са научног скупа, Београд, Српска академија образовања
14. Ничковић, Р., „Трансфер научних достигнућа у васпитно-образовном процесу“, *Иновације у настави*, 1983, бр. 2, стр. 85–89.
15. Стојановић, Р. (1988), *Друштвено-економски аспекти треће технолошке револуције*, Зборник градива, Сусрети, Београд
16. Тализина, Ф. Н. (1975), *Управление процесом усваениа способности*, Педагогика, Москва
17. Тофлер, А. (1983), *Трећи талас*, Просвета, Београд
18. Тофлер, А. (1997), *Шок будућности,* Грмеч, Београд
19. Шумпетер, J. (1998), *Капитализам, социјализам и демократија*, Плато, Београд

Academician Boško M. Vlahović, Београд

MANAGING INNOVATION IN EDUCATION

Summary*: Changes in education in our country is characterized, among other things, by slowness and inadequacy. Efficiency in adopting and practical applicating of innovation in this area is primarily a problem of systemic, organizational nature. The problem is in the knowledge and skills of people and institutions in a position to make decisions and influence the organization of work in education. There is a high correlation between knowledge about the new, the attitude towards the new and the methods of institutions management and processes in education. The power of leadership and management factors in relation to the adoption and application of new ideas (innovation) is greater than the power of any other factors, especially when it comes to individuals and institutions that are in a position to make major decisions about the development of education, concerning the legislative planning activities of the organization.*

The author highlights the importance of: institutionalizing the process of adoption and diffusion of innovation in education such the solutions that are worldwide recognized and accepted as good; preparing of different levels of human resources in case of the need for faster and deeper changes in education; pedagogical innovations to find a place in the appropriate plans, programs and strategies, education and society as a whole; working with more adequate instruments to evaluate and encourage imaginative and innovative workin education ecc.

Key words*: management, system, innovation, management, efficiency, institutionalization.*

Академик Милан Ратковић[1]
Српска академија образовања

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 129-146

ПРЕОБРАЖАЈ ШКОЛЕ
кризе, заблуде, проблеми, стратегија, шансе -

Резиме: *Расправа је о кризи школа и трагању за њиховим преображајем у инвентивне, ефикасне и проактивне васпитно-образовне институције. За такав захтев нужно је остварити три узајамно-функционална услова: спровести (а) инвентуру и анализу стања у школама, те на основу добијених индикатора; (б) пројектовати циљеве, садржаје и динамику остваривања реформе школа и сагласно томе приредити; (в) стратегију остваривања задатих циљева. Главни методолошки недостатак јесте у томе што су се многи реформатори определили за мењање „образовног система" (који као систем и не постоји), уместо за преображај школског система, заправо школа у њему као реалност. Међутим, аутори реформе „образовног система" у правилу су унапред уверени у успешан исход својих замисли и пројекција, иако нигде и никада „образовни систем" није доживео остварење било какве реформе. Конкурентске способности једне земље и сваког појединца у њој не остварују се ни у фабрици, ни на њиви или лабораторији и институту, понајмање у политици, а ниакако у имагинарном систу образовања, већ, пре свега, у школском разреду. Решење је у реструктурацији садашње дотрајале школе и њеном преображају у нови тип проактивне школе да би одговорила на убрзано мењање социо-сфере, инфо-сфере и техно-сфере и тако припремала ученике за живот и рад у новом типу друштва.*

Кључне речи: *криза школе, инвентура, пројекција, стратегија, преображај, реструктурација, проактивна школа*

УВОД

Школске реформе, заправо преображаји школа у тим процесима, за разлику од реформи тзв. образовног система, могуће је тако пројектовати и усмеравати да буду ефикасније и знатно успешније него што су биле до сада. Такве процесе прати наша скромна литература, поникла претежно из искустава, ређе из рецентних

[1] biba57@neobee.net

истраживања. Без обзира на то да ли се ти радови могу подводити под новокомпоновану синтагму *реформологија образовања*, они ипак чине информације корисне за размишљање о пројектима и стратегији вођења школских реформи, указујући на противречности, сукобе, заблуде, али и визије и концепције организовања школа.

Сведоци смо судара двеју школа: традиционалне и дотрајале, која се опире променама и најаве нове, чија се концепција обликује и сигурно ће се ускоро из ње оформити нови тип школе за будућност – проактивне школе. Такав тип школе прижељкују и наставници и њихове асоцијације, посебно педагошка друштва. Српска академија образовања (*Будућа школа*, 2009) се заложила за ефикаснију и успешнију школу. И државни просветни органи, заправо њихови *ad hoc* формирани гремијуми, предложили су нацрт *Стратегије за развој система образовања до 2020. године* (2012). Очекује се, значи, темељита реформа школства, о чему постоји општа сагласност.

Проблем се јавља због чињенице што тзв. реформатори поуздано не владају методологијом школских реформи. Део интелектуалне елите има према том феномену монистички приступ, што ограничава преображај школа. Политичка владајућа машинерија, оптерећена властитим путем свога школовања, неретко је резервисана према реформи садашње школе. И реформатори, први пут у дугој школској историји, сусрећу се са неодложним захтевима да пројектују нови тип школе која треба да припреми ученике за живот и рад чије облике сада не познају, па је разумљива сва сложеност у избору индикатора, метода и стратегије за изградњу новог типа школе. Зато још увек нове концепције школе нема. То су потврдили и резултати истраживања о квалитету школовања и контраверзама у спровођењу реформе образовања (Ратковић, 2010: 407-505). Овде није реч само о трансформацији која припада некаквим гремијумима или вољи политичког и просветног естаблишмента, већ о дубоким друштвеним, стручним и научним менама које прерастају у општељудска освештавања, буђења, прихватања и ангажовања. Никакви други фактори не могу нас извући из кризе ако Човек и даље остане на периферији збивања, односно ако се, у његовој припреми за нови свет, не усвоји и реализује једна нова визија и концепција школовања.

КРИЗА

Криза школе, преображај школе, планирање развоја школе, иновација и евалуација свих тих процеса, четири су питања који оптерећују данашње школство. Честе су политичке флоскуле да криза није толико озбиљна и могуће је већ устаљеним механизмима спречавати и савлађивати *кризне појаве.*

Да би се ова тврдња и доказала те покренуле дубоке и трајне реформе, нужно је претходно извршити „инвентуру" стања у школама и идентификовати шта је у њима добро, а шта слабо, лоше или штетно функционише. То значи да сваки постојећи елеменат садашње структуре школе подлеже преиспитивању. Што издржи рационалну и објективну критику уграђује се поново у истој или измењеној функцији у нову структуру школе, елементи који су пасивни, недовољно ефикасни, можда и паразитски активирају се или одстрањују, а штетни се одмах одбацују и замењују иновативним елементима. То је интердисциплинарни приступ који дотрајале елементе замењује новим, квалитетнијим. Познато је да се свуда у Европи, пре било каквих промена у школама и пре пројектовања реформе и утврђивања стратегије тих промена, максимално стручно оствари снимање стања у њима и утврди шта се збива у учионици, кабинету, пракси, нарочито у главама наставника и ученика и њихових родитеља. Прибављају се и ставови грађана особито компетентна мишљења експерата (види *Белу књигу*, Словенија, 1996). У нас се до тако осетљивих сазнања и података долазило *по сећању*, што је водило импровизацијама, најчешће промашајима, па су такве пројекције и стратегије реформе у практичној примени доживљавале *restitutio in integrum* – враћале су се у предреформска стања.

Криза школа произилази из два спољна узрока чије последице још увек нисмо ваљано перципирали, а скоро никако ни стручно ни научно идентификовали:

a. криза друштва оставља дубоке трагове на живот и рад школа јер су оне сензибилне на такве појаве и процесе. Разумљиво је да у болесном друштву ни школа не може бити добра (Faure et. al., 1975). Стрепње, нервозе и немире наставници, ученици, као и њихови родитељи налазе у грчевитим друштвеним превирањима што уноси и немире у учионицу и породицу. Немогуће је ни замислити школску реформу у контексту релативне политичке и друштвене стабилности;
b. друго, велике научно-технолошке промене потресају и добро ситуиране и стабилне школске системе па је разумљиво да и наше

школе тешко следе те процесе. Зато се налазе у конфликту и са окружењем и саме са собом.

Школе су, дакле, у процепу између својих унутрашњих проблема, који се уз подршку друштва ипак некако могу решавати, као и захтева који јој се намећу споља. Можда је за нас поучно и занимљиво како Кинези проживљавају оваква противречна стања и како тумаче *опасности* од кризе као и *шансе* које она пружа да се из њених канџи извуче. Сликовито је представљају са два идеограма: први за себе значи *опасност*, други *добру прилику*. Ако их транскрибујемо у српски језик, у оквирима наше реалности, онда се школе налазе пред два задатка:

- прво, да се након „инвентуре", односно идентификације проблема који урушавају школу, одмах крену на отклањање опасности;
- друго, шанса је да се добро осмишљеном реформом, смештеном у ваљан пројекат и у ефикасну развојну стратегију, остварују свој преображај у нов тип школе.

Два су основна узрока школске кризе, које је могуће и нужно одмах нападати и савладавати:

- предимензионисани, застарели и тешко савладиви наставни програми и садржаји;
- формализам у настави и знањима ученика.

Најпре треба да се сагледа зашто су наши наставни планови и програми преоптерећени и скоро несавладиви, зашто су удвостручени последњих педесет година и зашто су у њима до сада преживеле и архаичне лекције. Зашто су досегли забрињавајуће размере и коче успех школа и ученика у њима?

Прописано наставно градиво тешко могу или и не могу савладати чак ни ученици високе интелигенције и велике марљивости. Парадоксално је што се већ пола века доказује, пред крај или почетком сваке школске године, да се управо сада пресеца тај Гордијев чвор, а да од тога не бива ништа, чак се програмска структура проширује. Доминантни су интереси чланова експертних комисија за ревизију програма који су најчешће и аутори уџбеника или носиоци појединих наставних дисциплина, као и издавачи уџбеника. Њихови интереси надвладавају императив за „растерећењем" и „осавремењивањем". Таква решења приморавају наставнике да у учионици претежно делују *ex cathedra*. Ученике ангажују у нервно исцрпљујућем учењу остављајући им мало или нимало времена за креацију, рекреацију, релаксацију и радосну игру правећи од њих трајно забринуте и уплашене личности што прераста у апатију, резистентност, чак и одбојност према школи.

И поред свих тих чињеница, које нико више не оспорава, још увек живи и уверење да је добра она школа која својим ученицима доцира што већ квантум знања, што више градива. Одатле фигурира преживела изрека: *знање је моћ*. Занемарује се или не зна да је та изрека суштински проширена и трансформирала се у *примењиво знање је моћ*. Успешни пословни људи у практичном деловању допуњују и ову поруку постулатом: *у предности је онај ко први примени знање*.

Друго, можда и највеће кризно жариште у школству јесте *формализам у настави* и *знању ученика*. Потврду ове тезе налазимо и у истраживањима о оспособљености наших ученика да примењују знања. Истраживања су иницирали и организовали OECD/PISA, а спроведена су у 60 земаља (2003, 2006. и 2009. године) на великој популацији завршених разреда основне школе. Ова релевантна „инвентура" показале је да је примена знања завршених разреда наших ученика основних школа знатно испод европског просека. Иза нас су само Румунија, Бугарска и Црна Гора, а испред Словенија и Хрватска. Очекује се да ће резултати истраживања, ове 2012. године, бити бар нешто бољи. Забринутост, међутим, и даље постоји. Било би и знатно већа да је јавност о томе исцрпније и боље обавештавана.

Формализам знања, заправо проблем његове примене је тешко излечива болест. Испољава се у механичком меморисању лекција из уџбеника, дословном репродуковању професорових лекција (што нажалост неки наставници захтевају). Тако ученици усвајају претежно језичку форму а да при томе слабо разумевају садржај. Дакле, нису оспособљени за примену знања и решавање животних и радних проблема, а скоро никако за примену у стваралаштву. У таквом формализованом учењу и студирању не оформљује се нити се развија код ученика свест о правилним погледима на савремени свет који је сваким даном све сложенији, јер је у сталним мењањима, неретко и драматичним турбуленцијама. Али, тај свет и као такав, извлачи нас из традиционалног друштва, чинећи велики заокрет отварајући путеве према једној новог цивилизацији, одбацујући слабости прошлости и нудећи нове друштвене врдности и техничке иновације. Значи, обавезно је у процесима наставе обучавати ученике не само знању, већ једнако тако и примени тог знања или барем учити их симулацији такве примене. Тако ученици не само да боље памте већ уче с разумевањем, богате свој вокабулар, а знања им постају оперативна, што води ка синтези, истовремено и креативности, стваралаштву као и развоју других способности. Тада и математички садржаји постају „опипљиви", ученику блиски, страни језици употреб-

љиви, материњски језик функционалан, историја жива, филозофија и социологија водичи у друштвену стварност, итд.

Постоје, међутим, и схватања да се знања сваке лекције и не могу применити, нарочито у уметности и неким друштвеним наукама. Међутим, ако знање није примењиво, не иде у ризницу науке. Дилема је само у томе како наставнике оспособити да и у нашим условима, који нису повољни за примену знања, проналазе могућности да ученике доводе у ситуацију да увек питају: Где то што учимо можемо да применимо? Како? Када? Зашто? Одговарајући на та питања, наставник ученике доводи до највиших идеала: уводи знање у живот и стваралаштво што код ученика изазива радозналост и трагање за решавањем животних и радних проблема, али и подизању његове каријере. То је и метод за развој кључних компетенција ученика: остварење његове личности, трагање за остваривањем одговарајућег запослења, остварење инклузије – мудро и рационално укључивање у друштвени живот и у њему успешно партиципирање.

Значи да се и од школе и од наставника захтева да остварују *респондитивне* активности у учењу, путем решавања проблема, супротстављањем мишљења, дискусије, самосталног препричавања. То подразумева интензивно учење, јачање унутрашње (интризичне) мотивације. Тако се долази и до репродуктивног знања које ученици трајно задржавају у својој свести и способности су да га примене. То није супротно рецептивном учењу (читању, гледању, слушању), нити је такво учење пасивно, али је интензитет ученичких активности знатно нижи од респодентивних учења.

Констатовано је да се и у наставу и у знању ученика понекада давао већи значај форми него садржини. Међутим, не може се одбацивати ни форма (јер то нема везе са формализмом), нити садржина. Уметници с правом тврде да је ваљан садржај увек добро оформљен, а добра форма увек је ваљано садржана. Једно без другога не иде. На тој законитости гради се и дизајн коме је, неоспорно, више него до сада место у школи, не само у ликовном васпитању, већ исто тако и у сваком другом предмету, посебно у дизајнирању сваке наставне јединице, уџбеника, апликацијама у настави и слободним активностима. То је стварна примена уметности у васпитању и образовању. Различите потребе за дизајном јављају се већ у раној дечијој доби у њиховом обликовању цртежа. Дете и своје игре дизајнира, а одрастао човек свако своје стваралаштво на примеран начин настоји да што боље обликује.

ЗАБЛУДЕ

Није мали број заблуда у реформисању школског система и школау њему. Ограничићемо се само на две које пројектанти и водитељи преображаја школа не увиђају или неће да увиде сву ширину и дубину тих грешака.

Прва заблуда јесте што су реформатори и законодавци чврсто определили за *реформу образовног система*, који као такав никада није био и не може ни да буде *систем.* Нема, нити може имати регулационе механизме система. Он је, у ствари, само супрасистем (надсистем) у односу на школски систем који фактички постоји. Образовање је универзална категорија стицања знања о природи, техници, друштву, људима итд. Претежно је то инциндентално учење строго одређених садржаја. Људи стичу знања, умења, навике често и не знајући где, како и када су нешто научили. Велики део човечанства у инцинденталном учењу стекао је вредна знања, појединци и врхунске способности.

Школски систем и школе су уже подручје образовања: организовани су као целовити системи са свим регулационим механизмима система. У њима се остварује интенционално учење с јасно одређеним циљевима и задацима према конкретном плану и програму у наменски одређеним просторима, омеђеним границама са професионалним наставницима и фиксираним финансијским и другим материјалним величинама. Имају све регулационе механизме система, који омогућују да се правовремено сазнаје шта се у школама збива, шта се не збива а требало би да се збива. На тај начин се уочавају и негативни и позитивни процеси и творевине, те се благовремено негативе отклањају, а позитивне стимулишу. Дакле, школство и школе у њима могу да делују као целовити системи и зато су погодни за пројектовање и остваривање реформе за разлику од тзв. образовног система.

Међутим, чињеница је да у школским законима, реформским пројектима, стратегијама образовања, као и у радовима еминентних научника сусрећемо синтагму *образовни систем*. Таково стање постало је традиционално и формализовано: нужно га је уважавати, иако семантички није исправно. Непознато је да је икада и било где успешно реализована реформа образовног система.

Друга заблуда произилази из пројектовања и вођења реформе школства са врха државе. Главни методолошки недодататак скоро свих наших школских реформи произилази из прве заблуде, јер су ангажовани учесници у њиховом пројектовању (просветни државни

гремијуми) полазили одозго, са врха тзв. образовног система, уместо од конкретног школског система и стварних школа у њему. Реформа има *reason d'etre* само ако полази од школе где се конкретно васпитање и образовање и остварује, јер, конкуретнтске способности у било којој земљи не постижу се ни у фабрици, ни у лабораторији, понајмање у политици, већ у школском разреду (*A Nation at Risk*, 1983).

Такав реформски поступак у нас је, према *Општем закону о реформи основног школства* у СФРЈ 1958. године, успешно и остварен. Од четвороразредне основне школе и из аналфатизма веома брзо и масовно је школовање подигнуто најпре на пет, потом шест година, затим попело се на седмогодишњу и на крају осмогодишњу школу. То није била никаква брзоплета акција већ непатворена школска реформа поступно и систематично остваривана. У послератној немаштини то је био грандиозан подухват. Осмогодишња школа (штета што сада није деветогодишња или чак десетогодишња), неоспорно је најефикаснији и најквалитетнији део школског система у Србији.

Проблем, дакле, јесте у томе што су се пројектантни и водитељи реформе опредељивали за мењање циљева, садржаја и затака школе у имагинарном образовном систему. Тако, на пример, у уводној алинеји *Закона о основама система образовања и васпитања* (2009) стоји да „систем образовања и васпитања, поред других бројних чинилаца система образовања и васпитања, има за циљ побољшање све три димензије образовања: једнакоправности, ефикасности и квалитета образовања и васпитања". У *Основним одредбама* овог закона провлачи се и следеће: *Општи принципи система образовања* и васпитања (члан 3). Међутим, када се дође на терен конкретног, појам *систем образовања* се напушта и замењује именицама *установа* и *школа*, јер је у њима једино могуће идентификовати да делују као системи. Слично је и са нацртом *Стратегије образовања у Србији до 2020. године*. Већ у првој алинеји стоји да се „овај пројекат бави утврђивањем сврхе, циљева, праваца, инструмената и механизама развоја система образовања током наредних десет година; покушајем да се обликује развој овог система на најбољи нама познати начин" (стр. 5).

Разумљиво је онда што су аутори *Стратегије* у трећем и четвртом делу овог документа, свесно или махинално, изоставили синтагму *стратегија образовног система* и пројектовали развој основног васпитања и образовања, општег и уметничког, средњег стручног, високог, академских и струковних студија. Све су то

школски системи и школе у њима као подсистеми, са свим регулационим механизмима система. Само као такви и могу се „извлачити” из садашњих, очигледно кризних ситуација и уводити у нова, боља стања. Методолошки недостатак ове *Стратегије* јесте и у томе што ангаживани учесници у пројектовању полазе са врха државе и имагинарног система образовања, уместо од школског система и школа у њему, где се конкретне промене једино и могу остваривати.

СТРАТЕГИЈА

Заблуда је ако се, пре уласка у било какву реформу, не остваре следеће три кључне претпоставке, и то овм редом:

- идентификација (инвентура) стања у школама;
- пројекција (план) преображаја школа;
- стратегија преображаја школа.

Идентификација (инвентура) стања, проблема и дилема у школама и њихова објективна анализа пре било каквих промена ретко се темељно спроводи. Недопустиво је покретати, а камо ли остваривати школске реформе, ако се претходно није сазнало и утврдило шта у школама добро функционише и може и надаље опстати, шта је лоше или паразитско и мора да се отклања, те шта је ново, али проверено, у њих могуће уводити. Такви промашаји бивали су чести.

Пројекција (планови) реформе јесу документи којима се регулише садржина преображаја, најпре на глобалном плану. Из њега се изводе оперативни или извршни пројекти који се стварају у школама. У *Закону о основама система образовања и васпитања Републике Србије* из 2009. године (члан 49) стоји да је свака школа дужна да ствара развојни план као стрешки документ за раздобље од три до пет година, у којем ће програмирати свој развојни пут.

Стратегија преображаја школа јесте трећа фаза у спровођењу реформе (OECD, 1997). Њоме се дефинише начин остваривања циљева у предвиђеним и непредвиђеним условима, са одговарајућим кадровима, средствима и другим школским ресурсима. Стратегија је овде вештина за остваривање планских циљева, задатака и садржаја преображаја школе. Реч је грчког порекла (*stratēgia*) и изворно означава науку о вођењу војске. Крајем 19. века овај појам улази у трговину и економију. У шездесетим годинама 20. века је фреквентан у политици, нарочито у дипломатији, а од 50-тих појављује се у

култури, здравству и другим делатностима. Тек од 80-тих година прошлог века бојажљиво улази и у образовање, заправо школство.

ТИПОВИ СТРАТЕГИЈА

У преображају школа нужно је користити следеће типове стратегија (Ратковић, 2001):

а. нормативно-образовна стратегија доводи наставнике, ученике и родитеље доводи у ситуацију да због трајних промена морају мењати раније усвојене норме властитиог понашања, као и властиту информативну опремљеност. На нивоу ученика и наставника мењају се многе структуре и дешавају алтернације у институционалним улогама и односима. То показује да је људска технологија исто толико неопходна као стварна технологија. Ово је посебно значајно за све актере у реформи школства како би их се са разумевањем и вољом „увукло" у процесе преображаја школе. При томе би се избегла њихова инертност, индоктринација и манипулација против промена, што је карактеристика школских реформи;

б. емпиријско-рационална стратегија полази од чињенице да наставнике, родитеље и ученике води разум, те да ће се опредељивати према интересима за преображаје школа. Главни непријатељ људске одбојности према променама јесте неинформисаност, полуинформисаност, а нарочито дезинформисаност;

г. *ауторитативно-коерцитивна стратегија* диктирана је променама путем власти, просветне бирократије, дакле, службене моћи. Власт често има легитимност у односу на оне који одбијају провођење промена и своје налоге постижу политички, економномским и другим принудама. Такве одлуке актери промена прихватају некада и као природну ствар, а неретко и као тихи бојкот;

д. *стратегија моћи* јавља се у различитим облицима, али може да буде непродуктивна када се користе бирократске методе потчињавања. Најчешће реформатори врше притиске у недостатку знања или јасне представе о исходу промена. Пожељна је само она моћ која почива на мериторној ауторитативној моћи, наспупрот ауторитарној угњетачкој, недемократској процедури. Легитимна је моћ ако потиче од људи који познају суштину реформе и шири се према људима који је не познају, или од једне личности према другима и код њих развија вољу, чак и ентузијазам за променама;

ђ) *стратегија примене страног искуства*, према сугестијама UNESCO-а (1984) примењује се да би се проблеми у развоју националних школских система могли ефикасно решавати, ако се зна

извући корист из аналогних искустава других земаља. У том смислу препоручује се коришћење мреже међусобног информисања који омогућава EURIDICA;

е) *стратегија еволутивних промена* примењује се у комбинацији с традиционалним, понекад и радикалним процесима. Ни један од ова три облика не може се изоловано примењивати. Док су традиционалне школе инертне на промене и у конфликту су са окружењем, радикалне промене се тешко прихватају, често су у конфликту са окружењем и саме са собом. Еволутивне промене су најмање конфликтне, имају развојни карактер, трајне су и по правилу успешне. Најбоље је ако се реформа спроводи у комбинацији традиционалних елемената у еволутивним процесима;

ж) *пратеће стратегије* представљају интегрални део свих претходних стратегија. Међу њима истичемо следеће:

- стратегија одабира најпродуктивнијих циљева,
- стратегија непропуштања шанси,
- стратегија поступности.

СТРАТЕГИЈА БЕЗ ПЕДАГОГИЈЕ

Чудно је да за педагошку теорију и праксу, као природној и темељној одредници *Стратегије образовања до 2020. године*, у овом документу није било места. Аутори *Стратегије* добро знају да је управо педагошка делатност та која даје одговоре на кључна питања: Како подизати квалитет ученичких знања? Како васпитати и образовати децу, омладину и одрасле за један нови свет за једно ново време? Педагогија са свим својим, и то многим дисциплинама (школском педагогијом, специјалним педагогијама, педагошком психологијом, педагошком социологијом и другима као и са дидактиком и десетинама методикама наставе) даје одговор на та питања. Према апроксимативним проценама, преко 70% свих школских активности јесу педагошке. Остало су само организаторски и управљачки послови. Зато је педагогији и дидактици у свакој образовној, односно школској стратегији средишње место.

У *Стратегији* се тврди да је примењен холистички метод, али не налазимо места где се конкретније успостављају интеракције са окружењем, на линији образовање – технологија – наука – економија – запошљавање – култура – здравство и др. Стиче се утисак да се образовање у овој пројекцији и даље претежно задржава на традиционалним позицијама: *образовање ради образовања.*

Забрињавајуће је и што пројектанти *Стратегије* нису користили педагошке футуролошке визије развоја образовања. Свесни смо да је то и тешко и ризично. Методолошка ограничења лимитирана су и чињеницама да је педагошка футурологија тек у повоју, да педагошки процеси бескрајно варирају, иреверзибилни, а будућност неизвесна. Пројектовати такав развој образовања у школама и факултетима могуће је на основу најмање две парадигме: прво, на математичким моделима, полазећи од досадашњег развоја, што је у ствари поступак екстраполације одабраних примера из праксе у одређивању могућности будућих успешнијих школа. Друга могућност заснива се на интуитивном пројектовању. То је начин када се роје и делују многе идеје које се истовремено потом слажу, допуњују или одбацују. У морфолошкој анализи усклађују се са циљем да досегну оптималну хармонију и тада се претачу у концепцију и модел школе будућности.

Овде се појављује и потреба за *прекорачењем информација*. То начело настаје из чињенице о неизвесности будућности. Дилема се решава тако да се прекораче информације којима се располаже. Из њих се може сазнавати више него што објективно саопштавају. Пројекција мора рачунати и с чињеницом да се унутрашња структура школа заснива и на нестатичној спољној структури, да се у окружењу сусреће било са позитивним било са негативним утицајима средине, а с друге стране убрзане промене у друштву и технологијама траже своје место у школама.

ПРОБЛЕМИ

Када постоји и висок степен сагласности о нужности промена, реформа образовања је ризична, посебно у кризним периодима. Ништа није толико отпорно према променама као школство:

- вековима је у себи сакупило инерцију против промена;
- школе, у правилу, теже одржању *statusu quo*-а, као природном стању, чак и по цену властитог губитка;
- ако и прихвате промене, то су мање делотворне иновације па се због ниских ефеката брзо напуштају.

И наша истраживања потврђују да све „промене” или „реформе” подразумевају отпоре, ређе равнодушност, а сасвим ретко прихватање. Зато реформатори на себе навлаче непријатеље чак и мржњу. Противници их нападају с великим жаром у свакој прилици, а други их безвољно бране. То је разлог да школске реформе надживи моменат промене, па се може прихватити Александрова теза да је

„мењање школа, нарочито универзитета, једнако тешко као и владање Азијом”.

Отуда је и разумљиво да главна потисна снага реформи долази изван школских организација уз ретка, незнатна и нејака унутрашња гибања. То је донекле и разумљиво, јер реформа захтева „малу револуцију у животу наставника”. А за такве жртве нису довољне само племените идеје, добри циљеви, лепа реч, већ веома конкретан стимуланс. Да би се кризни моменат промене превазишао, или бар ублажио, реформом је нужно гарантовати да ће: а) реформисани облик образовања бити ефикаснији и да ће б) рад у школи бити боље награђен од претходног.

Наставник би требало да буде централна фигура у реформи школе. Такав му положај и припада и ваља га у томе подржавати. Међутим, реформатори, инспектори, истраживачи, саветници, администратори, стручњаци и други „отимају” образовање из руку практичара. Наставници не могу да издрже „снагу” свих тих „експерата” и њихове растуће критичке-коментаторске анализе, које постају саме себи циљ. Због света тога наставник је иритиран, постаје пасиван, професионално несигуран, дави се у мору контрадикција. Сва та различита патерналистичка структура мора да прихвати чињеницу да наставник, по природи свога посла, није и не може да буде покорни чиновник, дакле не треба да буде не само извршилац већ и креатор промена. Значи, не на крају већ од почетка и то у срцу реформе!

КРИТИКА ДОСАДАШЊИХ ШКОЛСКИХ РЕФОРМИ

У другој половини прошлог века, кад је соцреализам био на издисају у бившој Југославији, на јавној сцени наступили су бројни респектабилни критичари, који су истовремено упозоравали на кризна стања у школству, али и на методолошке недостатке пројеката реформе. Априоризам његових аутора жестоко је први напао водећи словеначки педагог В. Шмит (Schmidt, 1983). У Хрватској Јосип Маринковић, Жарко Пуховски, Божо Тешак и други у часопису *Културни радник* (4/1977) оштро су критиковали југословенски пројекат тзв. усмереног образовања. У београдском часопису *Гледиша* (1-2/1984) свој глас су дигли Бранко Хорват, Милош Инђић, Алекса Деспић, Зоран Пјанић, Никша Стипчевић, Даворин Родин и други, тврдећи да југословански школски систем „искаче” из европске цивилизације. Њихове критике, било ваљане, деломично ваљане или лоше, потврђене су деведесетих година прошлог века, када су про-

цеси реформе усмереног школовања доживели *restitutio in integrum* – враћање у предреформско стање.

НЕЈАКА ЈАВНА РЕЧ

Свему томе доприноси и једва чујна, често и некомпетентна јавна реч, која је сасвим ретко професионална или научно утемељена. Није проблем само у томе што мало новинара претежно слабо познаје образовање, посебно реформске процесе, већ што буквално преносе и препричавају официјелне ставове, неретко подозриве чак и тада када долазе од стране високе просветне администрације.

Мало је простора, а још мање професионалних новинара који се баве школством. Ако то упоредимо са простором и временом који добија култура и спорт, посебно политика, онда је размер у односу на те делатности чак 1:10. Занемерује се да је образовање најобимнија делатност, „индустрија" са близу два милиона људи (ученика, студената, наставника) и исто толико заинтересованих за успех школе (родитеља и осталих грађана). Ако томе додамо да школовање у развијеним земљама добија приоритетно место, чак и у односу на науку и технологију, онда се налазимо у ситуацији да се друштву, влади, посебно уредништвима свих штампаних и електронских медија постави питање: Хоће ли се школству обезбедити услови за бољи публицитет?

ШАНСЕ
Према новој концепцији школе

Погрешно би било очекивати да је могуће направити универзалан модел школе/факултета, прилагодљив свим срединама. Физиономију школе не одређују само наставни планови и програми, њу не може прописати ни држава, јер је израз и околине у којој делује, ученика и студента који је похађају, наставника који у њој раде, родитеља, материјалних услова и мноштва других фактора. Дакле, не постоје две исте школе, што је, неоспорно, важно. Закључак би могао бити:

а) добро је што немамо јединствену концепцију било школе, било факултета (иако их позитивни законски прописи „присиљавају" на унификацију), јер се не би могла „угурати" ни у једну образовну организацију. Принудном унификацијом школа губи стваралачку ширину и дубину, ограничавају се њени циљеви и своде на законом и наставним програмом прописане обавезе;

б) то, наравно, не значи да не треба да изграђујемо *заједничку основу концепције школе* или да одбацујемо законску регулативу која, опет, уређује неке опште и за друштво значајне функције образовања. Јер, поред посебног и појединачног, школа садржи и многе заједничке карактеристике једнако вредне за све образовне организације, особито оне које остварују исте или сличне наставне планове и програме.

Школа мора прихватити и чињеницу да није једино место образовања, јер изван ње постоји „школа рада" и „школа живота" коју „похађају" сви грађани, без обзира на узраст. Не постоје инструменти помоћу којих бисмо измерили величину ваншколсокг образовања, али многа истраживања показују да се знатно више знања и навика стиче изван школе него у њој самој.

РЕШЕЊЕ – ПРОАКТИВНА ШКОЛА

Проактивна школа се темељи на четири циља:

- *прво*, у њој ученици треба да сазнавају и усвајају само трајне вредности што су их цивилизације у прошлости створиле, те да се оне екстраполирају у наставу;
- *друго*, само одабрана савремена знања и ефикасне наставне методе, такође, се уграђују у садржаје проактивне школе;
- *треће*, одстрањују се (или замењују) дотрајали и сувишни садржаји који представљају баласт, више штете него користи, а нови или иновирани уносе се у наставне планове и програме који треба да освеже учење и постану изазовни свим заинтересованим за школовање (Ратковић, 2012);
- *четврто*, наставници, ради успешног остваривања иновативних циљева, обнављају сами себе и своју информативну „опремљеност", допуњавајући и мењајући властиту информативну базу, спознавајући не само оно што нуде нове технологије, већ шта се иза тога крије. Промене, дакле, нису ограничене само на нове технологије, већ и на мењање социјалног начина живота. То нису промене само у улогама и нормама понашања, већ, пре свега, у главама људи.

Нови тип школе подразумева проактивног наставника, проактивног ученика и у том контексту активнијег родитеља:

1. *Конструкт проактивног наставника.* Наставник је ретка професија, која своје „производе" припрема десетину и више година за непознато „тржиште", када ће облици живота и рада бити знатно измењени. Железара, на пример, данас излива своје

производе, сутра их шаље најчешће познатом купцу. Кројач за неколико дана сашије одело а већ сутра га нуди тржишту. Истина, нешто времена се утроши и за припрему сваке прпизводње, а заједно са финализацијом ниједан производ не траје десетак година као у школовању.

Проактиван наставник, по природи свог посла, нужно је и у постојећим школама да је визионар, јер припрема ученике за будућност, дакле, проактивно. То га приморава да и код себе, као и код ученика, развија *сензоре културе*, за учење и тражење најбољих путева до успеха, али и да перципира и предвиђа многе проблеме и препреке, те предузима мере да до поремећаја у процесу учења не долази.

2. *Конструкт проактивног ученика* захтева од њега да овлада и новим компетенцијама, које треба да се формирају не само у школи, већ и у породици и окружењу. Наставник га учи да у садашњости делује за будућност. У сваком ученику иманентна је клица будућности. Њено успешно клијање и раст зависи о томе како га се учи да мисли и делује данас за сутра (проактивно) уместо сутра за данас (ретроактивно), да предвиђа, планира и остварује своје аспирације не чекајући да му време измакне, да се препреке испрече. Ако не предвиђа и стрпљиво и пажљиво не предупреди сметње, циљ постаје недостижан. Младе ваља учити и предузетништву и способностима идентификације области у којима могу остварити своје интересе. Све су оствариви циљеви.
3. *Активан родитељ* је позван да заједно са учеником и наставником у синергијским односима ствара климу за проактивно деловање. Вредности таквог васпитања и образовања мултидимензионалне су: ученик повећава интересе и активности у школи, прелази са вербалног учења на примену знања, учи за живот и рад а не за школу, развија стваралачки потенцијал и у томе успева.

РЕСТРУКТУРАЦИЈА ШКОЛЕ

То је рационалан и једноставан али успешан пут да школа из садашњег неповољного стања „А” поступно и у еволутивним процесима прелази у успешније стање „Б”.

Реструктурација подразумева мењање постојеће структуре и поново организовање у рационалну и ефикаснију структуру, с циљем да школа постиже „продуктивност”, а изнад свега одговарајући квалитет. Преображаји школске установе, методом реструктурације, не успоравају нити прекидају или ремете њен радни ритам, већ га у ходу уна-

прећују без „преврата”, „ломова”, „стресова” или било каквих „губитака”.

Реч је о еволутивним трансформацијама које се реализују првенствено комбинацијом традиционалних вредности с провереним иновационим елементима. То значи да сваки постојећи елемент старе структуре школе и факултета, подлеже преиспитивању. Што издржи рационалну и објективну критику, уграђује се поново, у истој или измењеној функцији, у нову структуру, а они елементи који су пасивни, недовољно ефикасни, можда чак и паразитски, активира се, или одстрањују и замењују новим.

Појам *реструктурација* не сусрећемо у досадашњим типологијама образовних реформи, па се поставља питање зашто је овај метод изабран. Учињено је то из најмање четири разлога:

- *прво*, њиме се најпотпуније објашњавају потребе, могућности и хтења за променама унутар школе;
- *друго*, реструктурисање је овде целовит интердисциплинарни приступ који даје предност квалитативним над квантитативни, аспектима промена;
- *треће*, реструктурацијом понашање структуришемо тако да се између школа и околине успоставља трајна комуникација, која води успешном остваривању заједничких циљева;
- *четврто*, реструктурација је рационалан еволутивни и једноставни метод преображаја школе, што одговара нашим кризним стањима, јер чува све оно што је у школама добро створено, одбацује штетно, уноси проверене иновације, не захтева велике инвестиције, нити друге прекомерне трошкове.

Литература

1. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.* (1983). National Commison of Excellence in Education. Congressional research service. Washington.
2. Влада Републике Србије, Министарство просвете и науке. (2012). *Стратегија развоја образовања у Србији до 2020. године. Нацрт за дискусију*.
3. *Гледиша.* (1984). No. 1-2.
4. *Закон о основама система образовања и васпитања републике Србије*. (2009). Београд: Просветни преглед.
5. *Зборник радова „Будућа школа” I, II*. (2009). Београд: Српска академија образовања.
6. *Културни радник*. (1977). No. 4.
7. OECD. (1997). *Стратегија реформе образовања*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.

8. *Општи закон о реформи основног школства у СФРЈ.* (1958). Београд: Народна скупштина СФРЈ.
9. Ратковић, М. (2012). *Проактивна школа.* Нови Сад: Прометеј.
10. Ратковић, М. (2010). *Пут ка успешној школи.* Нови Сад: Прометеј.
11. Ратковић, М. (2001). *Стратегија реформи образовања.* Београд: Учитељски факултет и Научна књига.
12. Schmidt, V. (1983). *Socijalistička pedagogija između etatizma i samoupravljanja.* Osijek: Pedagoški fakultet.
13. UNESCO. (1994). Institut international de planification de l' education. Vol. I, II. Paris.
14. Faure, E. et al. (1975). *Učiti za život. Svet obrazovanja danas i sutra.* Beograd: Stručna štampa.
15. Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (2003). *Škola može više – menadžment i praksa razvojnog planiranja.* Ljubljana: Zavod za školstvo.

Academician Milan Ratković
Српска академија образовања

SCHOOL TRANSFORMATION
crisis, errors, problems, strategies, opportunities -

Summary: *The debate is about the crisis of school and searching for it's transformation into innovative, effective and proactive educational institutions. For such a requirement is necessary to achieve three mutually-functional conditions: to conduct (a) inventory and analysis of the situation in the school and on the basis of the indicators; (b) to project objectives, content and pace of execution of school reform and to prepare accordingly; (c) strategy for achieving these objectives. The main methodological drawback is the fact that many reformers decided to change "the educational system" (a system that does not exist), instead of transforming the school system. However, the authors of the reform "the educational system" are generally confident in the successful outcome of their ideas and projections, although never and nowhere "the educational system" has not experienced the realization of any reform. Competitive ability of a country and everyone in it can not be realize at the factory or in the field or laboratory and the institute, least of all in politics, not in an imaginary system of education, but, above all, in a school classroom. The solution is in the restructuring of the current outdated school and its transformation into a new type of proactive school to respond to the rapidly changing of socio-sphere, the sphere of info-techno-sphere, and preparing students for life and work in a new type of society .*
Key words: s*chool crisis, inventories, projections, strategies, transformation, restructuring, proactive school.*

Академик Милан Недељковић[1]
Српска академија образовања
Београд

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.01,3
стр. 147-164

ОСНОВНЕ ДРУШТВЕНЕ ДЕТЕРМИНАНТЕ ТРАНСФЕРА ИНОВАЦИЈА У ПЕДАГОШКУ ПРАКСУ

***Резиме**: Развијени део савременог (светског) друштва спроводи стратегију развоја образовања које је усмерено ка „друштву знања". Улагање у развој људског фактора потврђује се као најрентабилнија инвестиција. Без систематског унапређивања квалитета система, процеса и исхода образовања и васпитања нема људског и друштвеног напретка; без знања не могу се схватити систем вредности, потреба за редом, радом и моралом. Осавремењивање образовања и васпитања постиже се развојним променама/реформама и иновацијама. Заступљеност иновација у педагошкој пракси је поуздан показатељ њене савремености, модерности и ефикасности. У овом раду, системским поступком, разматрају се међусобно повезане друштвене детерминанте трансфера иновација у педагошку праксу. Реч је о: (1) друштвено-политичком уређењу, (2) степену научног и технолошког развоја, (3) економској развијености земље, (4) нивоу развоја културе и образовања, (5) повезаности традиције и иновација, (6) положају и развоју педагошких и других за образовање и васпитање релевантних наука, и (7) глобализацији и хомогенизацији културе и образовања.*

***Кључне речи**: друштвене детерминанте, систем образовања и васпитања, педагошке иновације, педагошка пракса, трансфер иновација у образовању.*

Савремено (светско друштво) брзо остварује техничко-технолошке, економске, социјално-политичке и културне промене које својим садржајем, обимом, дубином, значајем и значењем све више попримају глобалне размере (Д. Ж. Марковић, 2008). Њихова покретачка снага јесте развој науке и технологије, али и

[1] kiriazivkovic@gmail.com

потреба да се свеколика људска пракса схвати и прихвати као „процес стварања човека преко измене света и, обрнуто, процес измене света преко самореализације човека” (Животић,1986:15). То је, међутим, могуће у мери у којој се стварају филозофске претпоставке и димензије слободе (Марковић, 1997). Осавремењивање друштва и његових подсистема постаје све значајније подручје научног проучавања и практичних настојања.

Образовање/знање је данас све значајнији носилац друштвене промене, посредством *хуманог капитала* (Кукрика и Инић, 2003:54), док је за велики део човечанства оно „средство за побољшање квалитета живота, постизања друштвене мобилности и суделовања у светским пословима” (Brown, 1979). Ваљано употребљено, образовање „ће дати боље друштво, у супротном случају може да нас уништи” (Пикеринг, 1971:17). Више нема земље која је у потпуности задовољна својим школским системом и која га не усавршава (Трнавац, 1987).

Иновације у образовању постоје откако постоји школа. Данас су оне проверени пут до развојних промена у образовању, јер је школа дужна да припреми младе „да схвате промене, да се снађу у друштву наглих промена и да се оспособе да чине промене” (Мандић и Мандић, 1996:13). Иновацијама се баве многе науке а првенствено: антропологија, социологија, психологија и педагогија. Постепено се конституише једна општа наука о иновацијама - иноватика (Митровић, 1992). Међутим, још увек не постоји целовита теорија о иновацијама, а у литератури се среће велики број дефиниција овог појма.

Са социолошке тачке гледишта *„иновација је свака друштвено сврховита, рационална и историјски адекватна идеја која има скорашње тачке настанка или инхерентне промене или са којом се у скорије време ступило у контакт или која није до сатурације проширена у заинтересованој друштвеној средини”* (В. Ђурић, 1975:35). У *Педагошком речнику* (1967) под иновацијама у образовању се подразумева *„увођење новина у васпитно-образовни рад*”. Савет за културну сарадњу Европског савета (1989:61) под иновацијама подразумева „прилагођевање школског система целини захтева којима је порекло како у друштвеној еволуцији тако и у повећавању наших знања у подручју познавања детета”. Према Влаховићу (1993:30) *„педагошка иновација је свака свесно изведена и скоро настала промена која у односу на постојеће уноси и извесне нове моменте којима се у позитивном смислу*

мења (унапређује) суштина датог стања у васпитно-образовном процесу".

Више нема ни једног подручја васпитно-образовног рада које није захваћено иновацијама (Митић, 1999), али се највише проучавају, истражују и примењују иновације у процесу наставе и учења (Мијановић, 2012). Током последњих четрдесет година и код нас се велики број педагога бави педагошким иновацијама. Овде помињемо: Франковића (1970), Мандића (1972), Ђорђевића (1986), Милијевића (1993), Влаховића (1993) и Митића (1999). Савремено образовање се развија у *цивилизацији иновација*.

Рационална оријентација на иновације и рационално одлучивање о њима има следеће фазе: (1) свест о постојању проблема, (2) интересовање за иновацију, (3) оцењивање иновације, (4) одбацивање или искушавање иновације и (5) усвајање иновације (Митић, 1999:65). Све се брже шири сазнање да су иновације „чинилац даљег развоја образовања, фактор подизања квалитета, индикатор прогреса" (Влаховић, 1996:14).

Иноваторско стваралаштво има друштвене чиниоце. Према Диркему, то су: (1) околности, (2) запажања, (3) имитација, (4) радозналост и потреба. У делу *На граници могућег* француски футуролог Ж. Бержије указао је на сазнања која онемогућавају појаву иновација у одређеним областима стварности.

У социолошкој литератури прихватање и ширење иновација се завршава *усвајањем* (ментални део) и *коришћењем* (практични део). Постоје извесне разлике између појмова *ширење* и *прихватање* иновације. Процес прихватања иновација има више фаза. Сам појам иновација још увек није дефинисан на задовољавајући начин него је *нејединствен*, *вишеслојан* и *вишедимензионалан*.

Дифузија има значајно место и важну улогу у друштвеној динамици. Према Линтону, „када би било која људска група током свога развитка била препуштена само сопственим снагама без икакве помоћи са стране, напредак би био тако спор да је питање да ли би људско друштво до сада достигло виши ниво од стања каменог доба. Тај трансфер (преношење) културних елемената из једног друштва у друго познат је под именом *дифузија.* То је процес којим је човечанство сједињавало своје инвентивне способности".

Под дифузијом иновација продразумевамо *„процес распростирања нових вредности од пунктова њихове друштвене*

оригиналности до за те нове вредности заинтересованих појединаца, група и друштва" (Ђурић, 1975:104).

Дифузија је вид друштвене промене. Она обухвата, с једне стране, распростирање и усвајање иновација а, с друге стране, уклапање усвојених иновација у дати друштвени образац. Свака иновација је продукт иновативних напора. При дефинисању иновација користе се сродни појмови као што су: *рационализација, модернизација, унапређивање, промена, реформа, откриће и проналазак.*

Мада не постоје чврсте границе између реформе и иновација у образовању, у друштвеној и педагошкој пракси овим појмовима се означавају различите ствари. И иновације и реформе су промене. При томе педагошке иновације су приступи који се примењују у оквиру структуре постојећег система образовања, уз мање промене. Реформе су, међутим, шире промене. Оне могу бити значајно побољшање постојећег система образовања у складу са коренитим променама у друштвено-економскам, политичком и вредносном систему. Иновације у образовању су управљиви процес, па се управљање „у овој области потврђује као неопходна претпоставка континуираног процеса *унапређивања образовања* и његовог даљег развоја" (Влаховић, 1996:30-31).

Савремени ниво развијености друштва и његових подсистема захтева нове идеје, нове институције и парадигме, идеје које су схватљиве, прихватљиве и оствариве. Идеје имају друштвену вредност у мери у којој доприносе „да се стварност види дубље, осећа даље и мења на боље". Перманентно иновирање васпитања и образовања јесте услов унапређивања њиховог квалитета, ефикасности и савремености. Прихватање и примена иновација чини наставу ефикаснијом, а школу плодотворнијим чиниоцем развоја ученика. Иновације се могу дефинисати и као „смисаоне, оригиналне и специфичне промене за које се сматра да су ефикасније од постојећих" (Ђорђевић, 2006:156).

Када се у разматрању проблематизују питања развоја и напретка друштва онда је увек реч о човеку, *о филозофији новог развоја* у чијој основи је управо развој човека (Перу, 1986). Нова научна открића и нове технологије захтевају сталан и брз развој знања, компетенција за XXI век (Сузић, 2005:70), стално иновирање и све већи капитал - *економски, социјални, хумани и културни*. Потребно је, исто тако, посветити пуну пажњу футу-

ролошким питањима у педагогији и друштвеним наукама (Сузић, 2012).

Иновације се често одређују као *„откриће или изум примењен у друштвеној пракси"* (Флере и Марјановић,1990). Оне су претходница промена и одређују поље могућих промена. Креирање иновација назива се *„оригинацијом"*, њихово распростирање кроз друштвено време *„културном акумулацијом"*, а друштвено просторно ширење *„дифузијом"*. Сва ова три друштвена процеса су *фундаментални* и *свеприсутни* и чине реални оквир друштвених и културних промена. Иновација је у целости дифузионисана када у „људској пракси игра активну улогу". У томе изванредно важну улогу имају стратегије педагошких иновација (Влаховић, 2001).

Трајни хумани развој води преко *„образовања за све"* (Мајор, 1996), јер иновативне могућности највише зависе од *знања* и *сјајних идеја* (Drucker, 1991:143-173). Потребан је нов начин размишљања и рационалног/рефлексивног поступања пошто се о *цивилизацији* може говорити као о специфичној промени људског опажања и понашања (Елијас, 2001). Ни процес развоја се не одвија праволинијски јер постоје различити модели друштвених промена, развоја и напретка. Отуда и све већа потреба *„образовања за развој"* (Ратковић, 1997:17-38). *Хумани трајни друштвени развој и друштвени напредак* је могућ само уколико се развојне промене остварују истовремено у техничко-технолошкој, друштвено-економској и културној сфери друштва. Без тога нема поузданог пута ка *одрживој будућности* (Морен, 2002).

Друштвене промене и развој наилазе на отпор и препреке различите врсте и интензитета, а сваки друштвени напредак има цену (Недељковић,1997:58-70). Све то важи и за педагошке иновације (Савет Европе, 1989:75-76). Чиниоци који делују против иновација у образовању најчешће то чине фронтално. Конзервативизам је унутрашњи отпор према иновацијама. Реч је о начину мишљења и склоности ка одржавању старог и наслеђеног у личном, породичном и друштвеном животу; отпору свему новом. Он имплицира једно виђење света и одношења према том свету у сагласности са тим виђењем.

Има више друштвених детерминанти које утичу на трансфер иновација у у педагошку праксу. Овде ће бити речи о: (1) *друштвено-политичком уређењу,* (2) *степену научног и техно-*

лошког развоја, (3) *економској развијености земље,* (4) *нивоу развоја културе и образовања,* (5) *повезаности традиције и иновација* (6) *положају и развоју педагошких и других за образовање и васпитање релевантних наука,* и (7) *глобализацији и хомогенизацији културе и образовања.*

1

Друштво представља целину односа у којима се људи као произвођачи материјалних добара налазе према природи и међусобно. Друштвени систем представља уређивање и повезивање делова једног друштва (Тадић, 1996). Друштвени системи се међусобно разликују, али имају и заједничке карактеристике (Недељковић,1999:105). Развој људског друштва прати његово усложњавање. Систем образовања је део/подсистем друштвеног система и друштвене стварности. Под највећим је утицајем друштвено-економског, политичког и културног система.

Носиоци трансфера иновација у педагошку праксу наилазе на проблеме уколико не познају суштину, димензије, главне токове и правце промена у савременом друштву. То се првенствено односи на структуру друштва, друштвене противречности, поделу рада, власт на новоствореном вредношћу, развијеност демократије, поштовање људских права и међународни положај земље.

Циљ образовања је стварање личности друштвено-пожељних својстава. Посредством образовне политике указује се на интерес друштва у образовању. „Основна функција образовне политике је да оптимално повеже све компоненте образовног система и да их стави у функцију циљева и приоритета, који су „битан елемент образовне политике" (Ивић, 1994:18). Одређивање циљева образовне политике зависи од доминантних вредносних оријентација друштва. Сврсисходност или смисао основних циљева јесте битан елемент иновирања образовања. За активно учешће у професионалном, друштвеном и културном животу ововременом човеку су неопходне когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-акционе компетенције (Сузић, 2005:70).

Са становишта теорије и методологије система, систем образовања је: (1) стохастичан, (2) динамичан, (3) подсистем у социјалном систему, (4) комплексан, (5) управљив и (6) темељи се на комуницирању (Филиповић, 1995:375). Квалитет трансфера иновација у педагошку праксу вреднује се с обзиром на: (1) доп-

ринос квалитету образовања, (2) усклађеност са образовним стандардима, (3) могућност остварења, (4) потребно време за његову реализацију, (6) да се заснива на комуницирању и (7) однос према ванобразовним интересима у дефинисању и остваривању иновације (Аврамовић, 2003:110).

Стратегија трансфера иновација у педагошку праксу представља умешност избора и примене средстава, облика и метода, усмеравање пожељне активности у реалним условима са сврхом постизања постевљеног циља. Она подразумева деловање које се односи на планирање, организацију, вођење и контролисање. Носиоци идеолошке и политичке моћи у једном друштву утичу на нормативно, организационо и програмско уређење система образовања (Ивановић, 2003).

У нашој савремености постоје *традицијски*, *иновацијски* и *дифузионистички* модели друштва. То се потврђује проучавањем друштвених промена и у анализи њихових разлика. Традицијски модел друштва карактерише чување и преношење достигнутих вредности, у непромењеном облику, са генерације на генерацију у континуираном временском и просторном трајању. Његове основне вредности су стабилност, континуитет, везаност за прошлост, изолованост и затвореност. Иновацијски модел друштва карактеришу: критичност, стваралаштво, трагање за новим и бољим, окренутост ка још непостигнутом и могућем. У дифузионистичком моделу друштва предност се даје ширењу иновација, процесу распростирања нових вредности од пунктова њиховог стварања до заинтересованих група, институција и појединаца. За стварање, ширење, прихватање и примену педагошких иновација потребни су подстицајни друштвени услови (Ратковић, 1997).

2

Појам науке има богат садржај. „Изграђивање научних метода, формулисање научних појмова, логичка структура научних објашњења и провјера научних резултата дају ризници људских знања карактер науке" (Финци, 1992:7). Њен основни циљ је утврђивање и спознаја објективне истине о стварности.

Изузетно брз развој науке, технике и технологије у другој половини XX века извршио је снажан утицај на образовање, школу и школски систем. Стварање образовних кадрова /развој хуманог капитала, „је одлучујући услов за општи развој". Многи науку дефинишу као „организовано знање", а *„под системом на-*

учних знања се најчешће подразумева уређен, повезан, обухватан, проверљив скуп научних чињеница, искуствених генерализација, научних закона и научних теорија, заснован на одређеним принципима" (Ристић, 1995:17). Под техником се подразумевају сва оруђа и знања која човек користи у деловању на природу ради стицања материјалних добара. Најзад, „технологија је скуп знања о поступцима и процесима који се примењују у производњи и другим активностима, али и скуп тих процеса, метода и поступака (Поповска, 1987:8).

Научно истраживање и квалитетно и ефикасно образовање су најважнији предуслови за успешан привредни развој, друштвени и културни просперитет земље и унапређивање рада и квалитета живота. Постоји захтев да се постепено усваја интернетски начина мишљења, очекује неочекивано (Морен, 2002) и у школама схвати „да рачунари нису предмет за себе - учење о технологији - већ део наставе, односно учење уз помоћ технологије" (Гејтс, 2001:577). Због тога расте улога технолошке модернизације образовања, првенствено наставе и учења.

Научно-технолошка револуција има специфичне појавне облике и карактеристике, а појединачно и кумулативно снажно утиче на сва подручја индивидуалне и колективне егзистенције и еманципације (Трнавац, 1987). Многе од њених карактеристика на директан и индиректан начин доприносе позитивном утицају педагошких иновација на циљ, организацију, садржај, облике, методе, средства и исходе у образовању. На делу је модернизација техничке основе образовања не само у школи него и на свим другим местима у којима се одвија образовна активност.

Допринос научног и технолошког развоја трансферу иновација у педагошку праксу у највећој мери зависи од концепције, политике и стратегије модернизације друштва и опредељеној позицији и функцији образовања у том цивилизацијском процесу.

3

Квалитет, ефикасност и савременост образовања у великој мери су детерминисани економским развојем друштва и економским стандардом породице. Систем образовања је један од нејвећих и најскупљих система у савременом друштву. Достигнути ниво економског развоја утиче на циљ и задатке образовања, структуру и материјални положај образовних институција педагошки стандард. Утиче, исто тако, на објективне услове увођења

педагошких иновација будући да сваки напредак у образовању, као и у другим областима, има цену.

У индустријском друштву у економском и друштвеном развоју водећу улогу имали су материјални чиниоци, док у „цивилизацији знања" најзначајнију улогу играју знање, наука и образовање.

Степен економске (не)развијености и развојни потенцијали једне земље огледају се и у њеном образовном/ школском систему, по издвајању средстава из националног дохотка за образовање. То битно утиче на број, врсту и мрежу образовних институција, обухват генерација појединим нивоима образовања, однос образовања са другим социјалним подсистемима. Неразвијена привреда и неразвијене друштвене делатности немају велике потребе за стручним и, посебно, високостручним кадровима. Отуда за сагледавање утицаја привреде и друштвених делатности на образовни систем није најбитније да ли једна привредна/и друштвена/ делатност постоји и колики је њен удео у привредној структури и друштвеном производу земље, него је много битније на ком степену техничко-технолошког развоја се она налази.

У сагледавању утицаја економске (не)развијености једне друштвене средине на образовање и његову модернизацију искрсавају различите тешкоће. Осим других, евидентан је и проблем избора показатеља за оцену постојећег стања економског развоја. Традиционални монетарни показатељи више нису довољни, особито за земље у транзицији, за увид у укупни ниво развијености друштва, промене у оквиру њега и приоритетна подручја за улагања.

Поставља се и питање квалитета постојећих статистичких података. Без стандардизованих поступака у дефинисању, прикупљању података и стварања класификационих оквира за њихово сређивање и депоновање, нису могућа компаративна проучавања и ефикасно управљање развојем. Међународни индикатори образовања „дефинишу шест кључних области од заједничког интереса: резултате школовања; однос образовања и тржишта рада; облик школа и школских система; очекивања родитеља, ученика, студената и привреде; проходност студирања /школовања; трошкове и изворе финансирања" (Перазић, 1994:23).

У актуелној литератури се упозорава да су данас анахронични сви развојни модели који су конституисани строго у

границама националне економије. То значи да је у постојећим друштвеним околностима „глобални оквир анализе нужан компас за смислено кретање у лавиринтима савремености” (Печујлић, 2002:7).

4

У најширем смислу речи култура представља скуп свих промена и творевина које су настале у природи, друштву у људском мишљењу као последица људске делатности. Њен циљ је олакшање одржања, продужења и напретка људске врсте. Уско је повезана са радом и прогресом у друштву. Од општег појма културе треба разликовати поткалтуру и противкултуру.

Уметност „у ужем смислу означава способност или вештину” а у ширем смислу „способност да се помоћу чулних симбола изрази одређено виђење и схватање света и културе” (СЛ,1982:712). Настала је из људске потребе за осмишљавањем властитог искуства стварања новог, особеног света посредством различитих изражајних средстава. Као најзначајнија њена специфичност у односу на друге елементе културе је у томе што не подлеже под категорију напретка. Уметничка дела из давне прошлости могу да имају вредност као и савремена. Друштво на много начина утиче на уметност, нарочито стварањем услова за њен развој и односом према њеним достигнућима. Међутим, постоји и несумњив утицај уметности на друштво (Ранковић, 1996:117-125).

Културно-уметнички развој представља значајан део укупног друштвеног развоја. Потврђује се и као важна детерминанта развоја образовања и путем трансфера иновација у педагошку праксу. Уска повезаност и интеракција културе и образовања нарочито долази до пуног изражаја у настави и учењу (Недељковић, 2011). У многим срединама, особито сеоским, школе су се афирмисале као средишта културе (В. Илић, 1992).

До уске повезаности културе и образовања долази због тога што је култура плод образовања, а образовање агенс културне промене и дифузије културе. Образовање и култура се све успешније потврђују као моћно оруђе друштвене интеграције и друштвене промене. Има мишљења да се парадигма развоја модерног друштва може назвати „културна транзиција” јер је познато да су многи пројекти развоја пропадали или завршавали са неочеки-

ваним последицама због непостојања јединствене стратегије друштвеног развоја.

Познато је да култура живи од позајмица, од отворености и дијалога култура. Одбрана властите културе и права на културни идентитет не треба да води пресецању токова културне комуникације. Ако културу узмемо као „све оно што подразумевају антрополози: начин живота одређених народа који заједно живе на једном месту (Т. С. Елиот, 1995:35), онда је очито да она има веома богат садржај. У ЕУ се разматрају многа важна питања која су у вези са културном интеграцијом и културним диверзитетом.

Данас постоји општа сагласност, која је изражена на међународној конференцији у Женеви 1982. године, која је била посвећена теми *Образовање, култура, развој,* да школу треба више отворити према садржајима културе као што су: актуелни трендови универзализације културе, интеркултурализам и нове планетарне и мултимедијске културе, проверене културне и уметничке вредности савремене и минулих епоха. На тај начин систем образовања може значајно да допринесе превладавању тенденција етноцентризма, развијању културног идентитета, поштовању идентитета других националних, верских и религијских заједница, залагању за демократију, људска права и толеранцију у домену културе, уметности и образовања.

5

Култура, као целина духовне егзистенције, интелектуалног стваралаштва и начина живота једне друштвене заједнице, садржи две битне компоненте: преношење већ створених културних вредности - *традиција* и стварање нових вредности или *прогрес*. Традиција је она компонента културе чија је битна одлика прихватање и преношење већ створених тековина културе. Њен је задатак да очува оно што већ постоји као резултат развоја културног и друштвеног живота. Прогрес је, пак, она компонента културе која креира нове друштвене и културне вредности. Вредност прогреса се огледа у хуманизовању људи и у развоју људске слободе.

Традиција се као део културе васпитањем и социјализацијом преноси на младе генерације и постаје део њиховог идентитета. Прошлост има два нивоа: онтолошки и експликативни. Оно што се збило остаје чињеница заувек, али се мења тумачење. Однос према прошлости је огледало једне културе. У обраћању

прошлости незаобилазни су појмови памћење, сећање, колективно памћење, култура сећања и друштвено време.

Проучавање и истраживање тредиције има за циљ да покаже који су елементи друштвеног, културног и педагошког наслеђа актуелни у контексту друштвених промена и иновација у образовању. Претпоставка прогреса је кумулативна промена чија је суштина у томе да се најважнији елементи прошлости уграђују у нове друштвене творевине. Из тога следи да се „целокупно стварање врши на темељима наслеђа које се стално изнова тумачи, преобликује, сједињује с новим које настаје" (Марковић, 1994:159). Због тога традиција представља културну вредност. „Свако брзоплето некритичко порицање традиције доводи у питање човекову духовну и материјалну егзистенцију и задовољавање његових потреба за саморазвојем" (Недељковић, 2010:50).

Свака нова генерација и сваки појединац мора да одреди свој однос према традицији. Тај однос може бити: *апологетски, нихилистички и критичко-хуманистички*. Сваки од њих изазива одговарајуће последице у друштвеном и индивидуалном развоју. Систем, процес и исход образовања никада не може да се промени одједном, да се занемари све оно што је стечено у минулим деоницама историје. Треба уважавати чињеницу да свака неконтролисана промена изазива деструкцију и да свака „не може увек да буде промена на боље као што се данас често заваравамо" (М. Ђурић, 1995:116). У приступу педагошком наслеђу и вредновању његове улоге у процесу иновирања образовања ваља правити јасну разлику између традиције и традиционализма.

Крупне промене на свим нивоима друштвеног организовања и у свим функционалним деловима друштва крајем XX века потенцирале су потребу успостављања неопходне равнотеже између две основне тенденције у друштвеном животу: између напора да се сачува оно што је створено и неодложних потреба да се створи нешто ново. Законита је појава да у друштву које се брзо мења настаје потреба за новим моделима културе и новим моделима образовања. „Друштвени и културни развитак незамислив је без прихватања традиције и, наравно, није могућ без одбацивања традиције, заправо, опредељен је мером прихватања и побуне против традиције" (Трифуновић, 2008:59).

6

Образовање је континуиран, сврсисходан и динамичан процес који друштво намерно организује да би остварило свој интерес у тој области. Успех у модернизацији образовања у све већој мери зависи од тога колико се она (модернизација) ослања на научно уопштено позитивно искуство и на резултате истраживања релевантних наука, првенствено педагогије, психологије и социологије. Посебан значај имају методолошки стандарди промене у школству и просвети (Мандић, 1972:32-33). У савременим условима то треба да буде полазиште у конципирању, организацији, начину рада, вредновању и унапређивању система образовања у целини и сваког његовог дела / подсистема. То значи да мењање образовања и васпитања мора да се заснива на проучавању (Поткоњак,1999:91-98).

Међу наукама на које се ослања образовање, па и његова модернизација / иновативност, водеће место припада педагогији. Захваљујући достигнутом степену развоја методологије научног истрашивања структуре, функционисања и развоја друштва у целини и свих његових подсистема, долази се до поузданих сазнања која омогућавају ефикасно управљање друштвеним променама, па и трансфером иновација у педагошку праксу.

Актуелност научног истраживања у образовању, и у друштву поводом образовања, произилази из неспорних чињеница као што су:(1) општа улога науке и научноистраживачког рада у развоју човека и савременог друштва, (2) све веће и све дубље промене у образовању (реформе и иновације) као одговор на захтеве саображавања образовања са тековинама и стремљењима времена, (3) трансформација образовања у складу са развојем науке, технике и технологије, (4) потреба подизања квалитета педагошких и других релевантних наука да би оне биле развојни чинилац промена у образовању.

У планирању и реализовању истраживачких пројеката који се односе на процес модернизације/иновирања образовања треба имати у виду: (1) складан однос између фундаменталних, примењених и развојних истраживања, (2) заступљеност свих васпитно-образовних подручја, (3) неопходне научне стандарде – процедуре, (4) потребна материјална средства и (5) компетентне истраживаче.

Било је у прошлости код нас и таквих активности у променама у образовању које нису уважавале захтеве струке и науке.

Промене су предузимане без икаквих претходних научних провера, чак и без довољног познавања онога шта треба да се мења и због чега се то чини. Доминантно место је имао метод покушаја и погрешака. Било је и некритичког преношења страних искустава. Последице таковог мишљења и поступања су познате.

Промене у образовању нису једнократан чин, него континуиран процес. Управо због тога „педагошко истраживање, тесно везано за модернизацију образовног система, побољшање метода, формирање и усавршавање професора, треба најпажљивије планирати, довољно финансирати и потпуно искоришћавати" (Мајор, 1991:278).

У променама у образовању увек треба имати у виду: (1) теоријску утемељеност, (2) експерименталну проверљивост, (3) васпитно-образовну ефикасност и (4) примењивост у педагошкој пракси. У досадашњим променама у образовању код нас ови захтеви углавном нису поштовани, губило се из вида да „само оне промене у образовању имају смисла чији су ефекти примене позитивни" (Влаховић 2001:121).

Промене у обавезном образовању у развијеним земљама Западне Европе су перманентан процес. Од 1984. године оне су усмерене на: (1) циљеве образовања, (2) општу организацију и структуру школства, (3) управљање школом, (4) наставне планове и програме, (5) наствнике, (6) мере за обезбеђивање једнаких услова за све, (7) систем помоћи ученицима и (8) евалуацију и надзор (М. просвете Р. Србије, 2001)

7

У промишљању детерминанти које појединачно и кумулативно утичу на концепцију, ток и исходе у развоју образовања треба узимати у обзир и промене које се догађају у светским оквирима под утицајем процеса глобализације и хомогенизације. Реч је о настајању „светског друштва" у коме више само територијална припадност, локална средина и сродничке везе не омогућавају човеку да на квалитетан начин задовољава све разноврсније развојне потребе. Из Африке потиче древна мудрост „да у васпитању и образовању/ подизању сваког детета учествује цело село". Данас у образовању и васпитању, посредством глобализације и хомогенизације културе и образовања, сваког детета учествује цео свет (Недељковић, 2010:26-39). Нове покретачке силе развоја и напретка као што су: научно-технолошка рево-

луција, планетарна економија, глобална култура и транснационални политички режими повезују свет у јединствену целину.

Такорећи преко ноћи, „глобализрција је постала питање нашег времена које највише притиска, нешто о чему се дебатује у конференцијским салама, уређивачким уводницима и у школама широм света" (Ј. Стиглиц, 2002:18). Према томе, глобализација у све већој мери симболизује дух нашег времена. То се основано може тврдити и за иновације које доприносе унапређивању услова живота и рада ововремног човека. Глобализација доноси цивилизацијске промене које мењају позицију и функцију образовања у животу човека и друштва. (Д. Ж. Марковић, 2004). Према томе, глобализација има и културно-образовну димензију и проблематику. То они који управљају иновацијама у образовању треба да знају и да уважавају у мишљењу и поступању.

Као савремена друштвена појава, глобализација је довела до стварања нових наднационалних институција која управљају њеним процесима и успостављају нове односе. То су, у првом реду: Међународни монетарни фонд, Светска банка и Светска трговинска организација. Осим њих на концепцију, токове и исходе образовања утичу и многе друге организације као што су: UNESCO, (Мајор, 1997), UNICEF, Светски форум за образовање, CERI, Европски савет, да не наводимо друге. Све се оне на различите начине и у различитој мери баве питањима и проблемима модернизације образовања. Својим документима охрабрују своје чланице да промовишу нову улогу образовања у људском и друштвеном развоју, нов поглед на слободу и права човека и социјалних заједница, особито права на развој и права на будућност.

Овде помињемо неке од докумената о образовању који су имали велики међународни одјек: *Светску декларацију о образовању за све: одговорити основним образовним потребама* (Жомтијен, 1990), *Припрема националних планова деловања* (Дакар, 2000), *Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век* (1996), *Европску димензију образовања* (1991), *Лисабонску декларацију* (1997), *Болоњску декларацију: европска зона високог образовања* (1999).

Познавање и уважавање нових трендова у развоју савременог друштва, најважнијих докумената међународних организација које се баве образовањем и стална размена искустава доприноси бољем разумевању и бржем решавању бројних зада-

така у домену модернизације образовања па и трансфера иновација у педагошку праксу.

* * *

Човечанство се на почетку XXI века суочило са великим изазовима који, ако се неадекватно решавају, могу да доведу до неизвесне па и неодрживе будућности. Један од њих је стварање модерног система образовања. То се може постићи осмишљеним развојним променама - реформама и иновацијама. Отуда и потреба указивања на најзначајније друштвене детерминанте које, појединачно и кумулативно, утичу на трансфер иновација у педагошку праксу. Иновације све снажније улазе у живот и рад савременог човека и постају његова карактеристика и стална потреба. Више не постоји ни једна димензија човековог живота и рада која може да се одвоји од процеса иновирања, а да не изгуби своја савремена вредносна обележја. То се односи и на образовање и васпитање. Иновације у образовању имају дубок смисао и дубоке корене и у друштву и у образовању. И концепцијски и системски и програмски савремена школа треба да се обликује у прворазредну иновативну институцију која успешно делује и у свом окружењу.

Литература

1. Аврамовић, З. (2005): *Држава и образовање*. Београд: ИПИ.
2. Друцкер, П. П. (1991): *Иновације и предузетништво: пракса и принципи.* Београд: Привредни преглед.
3. Ђорђевић, Ј. (2006): Савремени погледи на иновације у васпитању и образовању, у: *Споменица Петра Мандића*. Б. Лука: Академија наука и умјетности Републике Српске.
4. Ђурић, В. (1975): *Иновације у друштву*. Ниш: Градина.
5. Елиот, Т. С. (1995): *Ка дефиницији културе*. Ниш: Просвета.
6. Гејтс, Б. (2001): *Пословање брзином мисли: коришћење дигиталног нервног система.* Н. Сад : Прометеј.
7. Илић, В. (1993): Традиција, у: *Енциклопедија политичке културе*. Београд: Савремена администрација.
8. Ивановић, С. (2005): *Социологија образовања*. Јагодина: УФ.
9. Мајор, П. (1991): *Сутра је увек касно*. Београд: Југословенска ревија.
10. Мајор, П. (1996): *Сећање на будућност*. Београд: Завод за међународну научну, просветну, културну и техничку сарадњу: Завод за уџбенике и наставна средства.
11. Мајор, П. у сарадњи са Тангијаном (1997): *UNESCO: идеал и акција: актуелност једног визионарског текста*. Београд.

12. Мандић, П. (1972): *Иновације у образовању*. Сарајево: Завод за издавање уџбеника.
13. Марковић, Ж. Д, (2004): *Цивилизацијске промене и образовање*. Лепосавић: Учитељски факултет.
14. Марковић, З. Д. (2008): *Глобализација и високо образовање*. Нови Пазар: Државни универзитет; Ниш: Универзитет у Нишу.
15. Марковић, М. (1994): *Хуманистички смисао друштвене теорије*. Београд: БИГЗ.
16. Марковић, М. (1997): *Слобода и пракса*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
17. Мијановић, М. (2012): Значај и улога иновација у процесу савремено организоване наставе и учења, *Годишњак за 2011.* Српске академије образовања. Београд.
18. Митић, В. (1999): Психолошки чиниоци прихватања иновација у настави. Н. Сад : Будућност.
19. Митровић, Љ. (1992): *Социологија развоја*. Београд: Стручна књига.
20. Морен, Е. (2002): *Одгој за будућност*. Загреб: EDUCA.
21. Недељковић, М. (1997): *Време промена и образовање*. Јагодина: УФ.
22. Недељковић, М. (1999): *Социологија*. Јагодина: УФ.
23. Недељковић, М. (2010): *Друштво у променама и образовање*. Београд: ЕДУКА: Српска академија образовања.
24. Недељковић, М. (2011): Интеракција културе и образовања у настави и учењу, у: К. Шпијуновић, уредник, *Настава и учење: стање и проблеми*. Ужице: УФ.
25. Перазић, О. (1994): Положај образовања у транзицији и основни показатељи о стању образовног система. Београд: ПДС.
26. Перу, Ф. (1986): *Филозофија новог развоја*. Н. Сад; Матица српска.
27. Ранковић, М. (1996): *Социологија уметности*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
28. Ратковић, М.(1997): *Образовање и промене*. Београд: УФ.
29. Печујлић, М. (2002): *Глобализација: два лика света*. Београд: Гутембергова галаксија.
30. Поткоњак, Н. (1999): *Васпитање-школа-педагогија*. Ужице: УФ.
31. Ристић, Ж. (1995): *О истраживању, методи и знању*. Београд: ИПИ.
32. Сузић, Н. (2005): *Педагогија за XXI вијек*. Б. Лука: ТТ Центар
33. Сузић, Н. (2012): *Футурологија у педагогији и социолошким наукама*. Бања Лука: ЕТКОС.
34. Влаховић, Б. (1993): *Трансфер иновација у образовању*. Београд: Научна књига: Педагошка академија.
35. Влаховић, Б. (1996): *Управљање иновацијама у образовању*. Београд: ЦУРО.
36. Влаховић, Б. (2001): *Путеви иновација у образовању: тражење новог образовања*. Београд: Стручна књига: ЕДУКА.
37. Влаховић, Б. (2012): *Образовање у друштву умрежене културе*. Београд: Српска академија образовања.

38. Трифуновић, В. (2008): *Образовање и религија*. Јагодина: УФ.
39. Трнавац, Н. (1987): *Школски систем на раскршћу*. Београд: Завод уџбенике и наставна средства; Г. Милановац: Дечје новине.
40. Животић, М. (1986): *Аксиологија*. Загреб: Напријед.

Prof. Dr. Milan Nedeljkovic,
Serbian Academy of Education
Belgrade

BASIC SOCIAL TRANSFER DETERMINANTS OF INNOVATION IN PEDAGOGICAL PRACTICE

Summary: Developed part of modern (world) society, carry out development of education strategy aimed toward „knowledge society". Investing in development of human factor is confirmed as the best investment. There is no human and social improvement without systematic quality improvements of system and process and outcome of education; without knowledge is impossible to understand value system, need for order, work and moral. Education modernization is achieved through modernization/reforms and innovations. Representation of innovations in educational practice is reliable sign of its modernity and efficiency. In this paper, with systematic procedure, we will analyze inter-connected social transfer determinants of innovations in pedagogical practice. It's about: 1) social and political establishment, 2) degree of science and technological development, 3) country's economic development, 4) level of cultural and educational development, 5) connections of culture and innovation, 6) position and development of pedagogical and other education of relevant sciences and 7) globalization and homogenization of culture and education.

Key words*:* social determinants, educational system, pedagogical innovations, pedagogical practice, innovations transfers in education

Академик Миомир Ивковић[1]
Српска академија образовања
Београд
Др Живорад Миленовић[2]
Учитељски факултет
у Призрену

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 377.1
стр. 165-176

ИНОВАТИВНИ МОДЕЛ СРЕДЊЕГ СТРУЧНОГ ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Често се под иновацијама у образовању искључиво посматрају савремена наставна средства. Нису ретки ни случајеви да се при помену савремених наставних средстава и даље помињу она коришћена у настави још у прошлом веку. Иновације у образовању су заправо софтверски програмски пакети, затим, савремени дидактичко-методички модели рада, али и програми образовања и усавршавања који доприносе да се добије профил професионално компетентног стручњака за обављање одређене делатности или посла. Указујући на на кључне недостатке досадашњег средњег стручног образовања у коме су ученици углавном изучавали теоријске и са њиховим занимањем неповезане наставне садржаје, аутори наводе да су ови ученици по завршетку школовања углавном били неприпремљени за практично обављање професионалне делатности. У циљу модернизације и прилагођавања средњег стручног образовања потребама привреде, у раду се прилаже модел средњег стручног образовања. Он подразумева продужење основне школе за једну годину. При том се указује на потребу увођења наставних предмета за моторичко оспособљавање ученика. Односно предмета у којима би ученици учили рукама, а не искључиво главом. Након завршетка основне школе, ученици који се определе за средње стручно образовање, били би упућивани на двогодишње професионално оспособљавање у специјализоване центре средњег стручног образовања. Слично немачком дуалном Систему средњег образовања, у овим би центрима ученици били оспособљавани за непосредно обављање професионалне делатности. Теоријска настава била би сведена на оптимални минимум и искључиво повезана са непосредним професионалним усмерењем. Највећи део времена ученици би проводили у занатским

[1] moca@junis.ni.ac.rs
[2] zivorad.milenovic@pr.ac.rs

радионицама и радним организацијама у којима би уз непосредни надзор професионалаца изучавали све тајне конкретног занимања. Тиме би се допринело да се по завршетку школовања добије профил ученика који је потпуно професионално оспособљем за самостално обављање професије за коју се припремао.

Кључне речи: иновације у образовању, софтверски програмски пакети, модели рада, моторичко учење, средње стручно образовање

УВОД

Средње или секундарно образовање у Републици Србији намењено је ученицима од петнаесте до деветнаесте године. У зависности од карактера средње школе карактерише га двоструки систем: средње опште школе и средње стручне школе. Средње опште школе су гимназије (опште и специјализоване). Средње стручно образовање намењено је образовању кадрова у области економије, трговине, медицине, фармације, ветерине, пољопривреде, шумарства. Намењено је и професионалном оспособљавању квалификованих радника, за непосредно обављање занатских и мајсторских послова у привредним организацијама.

Данашњем средњег стручном образовању упућују се бројне оправдане замерке: спроводи се по застарелим наставним програмима; наставу изводе недовољно и/или некомпетентни наставници; није повезано са привредом; школују се кадрови за занимања која нису потребна привреди; има и случајева да кадрове за занимања која су потребна на тржишту рада нека ко да школује; прескупо је, нефункционално. Зато и постоје бројна схватања о данашњем средњем стручном образовању. Она су различита и често супротстављена: од оних који сматрају да је добро, преко схватања да га је потребно изменити и модернизовати, па све дотле да је овакво какво је непотребно, па га је стога и потребно укинути и увести ново, другачије и друштву и привреди примерено образовање. Проучавајући предмет средњег стручног образовања, у овом се раду указује на његову основу функцију и задатке. Указује се и на кризу средњег стручног образовања. Као одговор на све то, нуди се предлог програма, односно модел средњег стручног образовања за који се претпоставља да је бољи, ефикаснији и прилагођен потребама привреде.

ФУНКЦИЈА И ЦИЉЕВИ СРЕДЊЕГ СТРУЧНОГ ОБРАЗОВАЊА

Средње стручно образовање има стабилне социјалне и индивидуалне функције. Оне се могу посматрати у ширем и у ужем смислу. У ширем, основна функција средњег стручног образовања је „... системска продукција квалитетне и компетитивне радне снаге у циљу унапређења економских перформанси националне економије“ (Деспотовић, 2010 :87). Полазећи од тога, основна функција средњег стручног образовања у ужем смислу је да омогући доступност тржишно препознатљивом знању и вештинама, запошљавање кадрова и зараду, али и пуну социјалну партиципацију. Поред тога, средње стручно образовање требало би да обезбеди ученицима основу за даље учење и професионално усавршавање.

Због сталних социјално-економских и технолошких промена, циљеви и основно одређење средњег стручног образовања су такође променљиви. Стручно образовање се одређује као врста образовања усмерена на оспособљавање појединаца за обављање одређеног посла и занимања. Има и схватања по којима је средње стручно образовање термин који описује развој и унапређење вештина и знања у циљу побољшања индивидуалних капацитета за друштвени рад (Smith & Keating, 1997). За разлику од тога, стручно образовање садашњим условима и околностима рада и образовања, при дефинисању средњег стручног образовања пажња се сумерава на његове социјалне и индивидуалне карактеристике и последице које оно проузрокује, али и на могућност употребе и примене стечених знања и вештина. Другачије речено, стицање знања, вештина и компетенција, крајњи је циљ средњег стручног образовања.

Да би се прецизније одредиле компетенције ученика средњих стручних школа, неопходно је дефинисати сам појам, иако је овде термин нерадо употребљен. Полазећи од бројних дефиниција (Лоусон и Гэррод, 2000; Lohithakshan, 2002), *компетенција* је комбинација знања, вештина, ставова, мотивације и личних карактеристика, које омогућавају појединцу да активно и ефикасно делује у одређеној специфичној ситуацији. Референтни оквир Европског парламента наводи осам кључних компетенција. Оне су: 1) комуникација на матерњем језику, 2) комуникација на страним језицима, 3) математичка и основне компетенције науке и технологије, 4) дигитална компетенција, 5) учити како се учи, 6) социјална и грађанска компетенција, 7) смисао за иницијативу и предузетништво и 8) културна свест и изражавање. Организација наставе у средњим стручним школама, не може пружити уче-

ницима да се професионално и стручно оспособе и припреме за обављање професије за коју се припремају.

Компетенције ученика средњих стручних школа зависе од бројних фактора. Оне зависе од конкретних друштвених односа. Зависе и од ситуације на тржишту рада. Поред тога, промене у економској структури, с једне стране проузрокују гашење многих занимања, а с друге, долази до појаве бројних занимања, за које, свршени средњошколци немају ни минимум знања да би се њиме успешно бавили. У најопштијем смислу, образовање усмерено на компетенције јесте инструмент економских реформи или микротехнологија теорије људског капитала (Lappalainen et., al., 2012; Wilson et. al., 2012; Stidder, 2012). Уочљиво је да су компетенције ученика средњих стручних школа првенствено повезане са образовањем. Стога се и компетенција ученика средњих стручних школа заснована на образовању, односно на знању, може одредити као концепт образовања чији је смисао да објасни, оправда и успостави међузависност образовања и економског развоја или, још прецизније, да омогући унапређење економског развоја путем образовања.

Када се расправља о компетенцијама ученика средњих стручних школа, мисли се на компетенције које стичу и имају након завршеног средњег стручног образовања. Из перспективе средњег стручног образовања, стручне компетенције ученика средњих стручних школа могу се дефинисати на различите начине. Дефинишу се као „...способности да се према дефинисаном стандарду или очекивању обаве комплексне радне улоге, функције и дужности у чијој се основи налазе специфична стручна знања и вештине, ставови и вредности“ (Деспотовић, 2010 :136). То, другачије речено значи, да стручне компетенције најпре значе стручност, а онда и меродавност за обављање одређених послова и радних улога. Оне даље подразумевају обављање професије у реалном радном окружењу и у складу са прописаним или договореним критеријумима или имплицитним захтевима и очекивањима, која су првенствено повезана са традицијом или добром праксом у обављању (McCulloch, 2012; Sua, 2012). Све то указује да стручна компетенција ученика средњих стручних школа описује и ефекте, односно исходе обављања радних активности и рефлектују опште потребе и захтеве конкретног занимања и радног окружења.

КРИЗА СРЕДЊЕГ СТРУЧНОГ ОБРАЗОВАЊА

Проблеми средњег стручног образовања у свим државама југоисточне Европе су слични и њихово превазилажење захтева дугорочну сарадњу политике и привреде. Однос знања и вештина високошколских стручњака и младих људи са завршеним стручним образовањем није усклађен са потребама привреде, а државе које немају најпрофитабилније природне ресурсе (нафта, гас, злато), зависе од ефикасног система стручних квалификација, које су међународно признате. Системи средњег образовања, у периоду после 1990. године који се поклапа са транзицијом у централној и источној Европи, предмет је проучавања бројних аутора (Schriewer, 2012; Bandelj & Mahutga, 2010). Управо у овом периоду, појавиле су се бројне расправе које указују на кризу средњег стручног образовања (Kep et. al., 2012; Merz & Liefbroer, 2012; Ruzicka, 2012; Кулић, 2010). У њиховим анализама, указано је да наслеђени централизовани и ригидно контролисани систем средњег стручног образовања није истински задовољавао и не задовољава образоване потребе ученика у средњим стручним школама. Указано је и да се све мање ученика опредељује за средње стручне школе, или то чине невољно, обзиром да нису уписали жељено занимање у гимназији или другим школама друштвеног смера. Зато је у таквим околностима и било тешко омогућити ученицима да се професионално и квалификовано припреме за рад у индустријској производњи и занатским и мајсторским радионицама.

Најнеуралгичнији феномени који утичу на кризу средњег стручног образовања у Републици Србији су: неприпремљеност ученика основне школе за наставак школовања у средњој стручној школи, неповезаност привреде и образовања, неусаглашеност наставних планова и програма са потребама професије и изостанак практичног оспособљавања за квалитетно и професионално бављење одређеним занимањем. У књизи Жака Делора (Jacques Delors) *Учење благо у нама*, наводе се четири тврдње, четири стуба, образовања. Они су: 1) учити знати, 2) учити чинити, 3) учити живети заједно са другима и 4) учити бити (1998). Полазећи од ових тврдњи, или основних области учења, поставља се питање, да ли је уопште могуће да се оне и остваре у данашњој настави. Сигурно је да се не може *учити чинити (учење за рад)* без разноврсних активности којих у традиционалној настави или нема или их има недовољно. У традиционалној настави у данашње време, ученици уче искључиво главом и срцем. Они су, међутим, онемогућени да

уче рукама. Укинути су и предмети који су у прошлости били посвећени томе. Пре свега се мисли на ручни рад, домаћинство, пољопривреду, техничку културу и друге предмете. Ако негде и постоје, знатно им је смањен број часова. Зато се и каже да је традиционална настава моторички ретардирана. Данашња деца често не могу или бар не у довољној мери, да покажу своју кинестетичко-телесну интелигенцију. То се као проблем испољава кроз касније школовање, у средњим струковним школама, због чега многа деца избегавају школовање у школама у којима је важна моторичка спретност.

Између привредног сектра и средњих стручних школа, углавном не постоји сарадња. Министарство просвете, науке и технолошког развоја, без претходних провера, а ни сарадње са Привредном комором Србије и Националном агенцијом за запошљавање, сваке године углавном одобрава свим средњим школама упис одређених профила и броја занимања и ученика. Поред тога, дешава се да поједине привредне организације имају потребе за одређеним профилима стручњака, али да не постоји спремност нити једне средње стручне школе да их образује. Нису ретки ни случајеви, да средње стручне школе у циљу побољшања сопственог имица, организују нове наставне програме и образују стручњаке који привредном сектору нису потребни. Зато си и стиче утисак да се они пре образују за школу и школе ради, а и не и за потребе привреде где ће моћи да се сикажу као ствараоци и развијају у профсији за коју су се образовали.

Трећи фактор односи се на наставне програме у средњим стручним школама. Образовање у средњим стручним школама спроводи се према наставним плановима и програмима старим више деценија, који нису усаглашени са потребама професије. Није погрешно постављање и питања стручности наставника средњих стручних школа. То је посебно случај са висококвалификованим стручњацима који су у привреди остали без посла, па су силом прилика гурнуту у просвету, па тако не припремљени и неоспособљени за извођење наставе и не не могу да допринесу квалитетном оспособљавању ученика у средњим стручним школама. Све то допринело је да се у средњим стручним школама образују функционално-стручно полуписмени радници и мајстори који су привреди непотребни и мало вреде на тржишту рада, које заправо и не постоји, зато што су се у данашњем друштву сви већ одавно помили са чињеницом да будуће запослење не одређује степен стручности и квалификације, већ степен личних веза и познанстава. Зато се и у

постојећем транзиционом али квазиситему средњег стручног образовања школују кадрови који по завршетку школе не знају да раде и нити су за било шта квалификовани. Другачије речено, диплома им је неупотребљива, зато што им образовни систем није створио могућност за било какву квалификацију, па зато и нису компетентни за било какав посао.

Већина наставних предмета који се изучавају у средњим стручним школама углавном нису неопходни за за њено обављање. На једној страни, и даље се уче општи предмети: историја, географија, филозофија, биологија, музичко, ликовно и други, које су ученици већ изучавалу у основној школи и нису неопходни у средњој стручној школи. На другој, мало је стручних предмета који би омогућили да се ученици професионално оспособе за непосредно обављање професије, или да стекну онај оптимални ниво знања који ће им омогућити да се кроз непосредан рад и стално професионално усавршавање оспособе за квалитетно обављање професије. Примера ради, у *Техничкој школи 12. фебруар* у Нишу, на свим програмима саобраћајног смера, ученици и даље имају велики број општих предмета, а недовољно стручних: машински техничар моторних возила: 16 општих, 14 стручна предмета; техничар друмског саобраћаја: 16 општих, 17 стручних предмета; техничар за безбедност саобраћаја: 13 општа, 13 стручна предмета; возач моторних возила: 14 општа, 14 стручна предмета и аутомеханичар: 14 општа предмета и 9 стручних предмета (Наставни план и програм *ТШ 12. фебруар* у Нишу за школску 2012/13. годину). Уочљиво је да су ученици углавном подједнако оптерећени узучавањем општих и стручних предмета. Зато су и ефекти њиховог образовања мали, па се стога и на тржишту рада по завршетку школовања појављују као некомпетентни за обављање професије за коју су се образовали.

Кључни проблем неоспособљености ученика средњих стручних школа јесте изостанак њиховог практичног оспособљавања. Данашњи ученици средњих стручних школа имају занемарљив број часова проведених у пракси, односно на радном месту и у привредном сектору за које се професионално оспособљавају. Практична настава обично траје по једну или две недеље у току школске године. Није ни организована на одговарајући начин, како би ученицима пружила макар минимум потребног оптималног знања за обављање професије. Углавном се и изводи форме ради. Зато су њени ефекти минимални и/или их нема.

ПРЕДЛОГ МОДЕЛА СРЕДЊЕГ СТРУЧНОГ ОБРАЗОВАЊА

Уочљиво је да досадашње реформе средњег стручног образовања нису допринеле да се добију професионално и стручно оспособљени кадрови за обављање одређених занимања. У циљу превазилажења неефикасности постојећег средњег стручног образовања, намеће се потреба целовите реформе средњег стручног образовања у циљу припремања стручњака за квалификовано и квалитетно обављање професије. Стога је потребан другачији приступ средњем стручном образовању, од дефинисања номенклатуре на тржишту рада тражених занимања, преко састављања прилагођених наставних програма, па све до иновативног приступа средњем стручном образовању. Зато нудимо предлог модела средњег стручног образовања заа који сматрамо да је оптимално добар. Он вероватно није најбољи, пре свега имајући у виду могућност његове реализације према постојећем стању у друштву, нарочито у привредном сектору, што може бити значајан реметилачки фактор његове успешне реализације.

1. Дефинисање номенклатуре тражених занимања на тржишту рада. Почетком сваке године, представници матичне регионалне Школске управе и Регионалне привредне коморе, требало би да сачине листу потребних стручних кадрога на тржишту рада. На основу тога би се саставила листа тражених занимања, са укупним бројем ученика који би се за та занимања школовали. Том приликом би се вршило поређење потребних кадрова и броја ученика који ће текуће године завршити основну школу, умањени за број ученика који ће уписати гимназије. При том би се вишак ученика равномерно распоредио, опет све у зависности од процене где би то било најбоље. Након тога се занимања распоређују по средњим стручним школама, сходно њиховој образовној оријентацији. То, другачије речено значи, да свака средња стручна школа, неће сваке године уписивати увек иста занимања и увек исти број ученика.

2. Састављање наставних програма. Свака средња стручна школа, која би добила задатак организације и спровођења образовања за одређене профиле занимања, давала би предлог наставних програма. Коначан предлог програма, такође би се дефинисао са представницима Регионалне привредне коморе. Том приликом би се садржаји наставног програма изменили, тако што би се из наставног програма изоставили предмети који нису неопходно за обављање професије, а оставили само и евентуално додали нови наставни предмети који уско повезани са обављањем конкретног

занимања. У овом делу би били решени и остали проблеми организације и реализације наставе у средњим стручним школама, укључујући и финансирање. Поред тога, средње стручне школе требало би да буду комплетно опремљене средствима и опремом и да имају довољан број радионица за извођење практичне наставе.

3. Настава у средњим стручним школама. Према приказаном моделу, настава у средњим стручним школама, трајала би три године. Прва година избодила би се у учионицама и радионицама за практичну наставу у средњим стручним школама. Паралелно би се изводила теоријска и практична настава. Циљ оваквог вида наставе, био би увођење ученика у конкретно занимање, изучавање основних теоријских садржаја значајних за обављање конкретне професије, али и практично повезивање стечених теоријских знања за потребама професије.

Настава на другој и трећој наставној години у средњим стручним школама, углавном би се изводила ван просторија школе. У току седмице, настава би се у школи изводила само понедељком или другог дана, о чему би одлуку донисила школа, док би остало време, ученици проводили у привредним радионицама и на радном месту за које се конкретно припремају. Дане проведене у школи били би искоришћени да би се ученици усвајањем нових тероијских знања што боље припремили за професију. Поред тога, ученици би се у школи припремали за професионално усавршавање и за самообразовање у циљу професионалног усавршавања. То зато што ученицима знања која стекну током школовања у средњој стручној школи, свакако неће бити довољна за обављање професије у току читавог њиховог радног века. Зато их је и на време потребно припремити и оспособити да науче да се перманетно професионално усавршавају.

Настава у данима када ученици нису у школи, изводила би се у привредним организацијама или мајстроским радионицама у трајању од осам сати. У току рада, ученицима би био обезбеђен један бесплатни топли оброк, сва средства неопходна за обављање практичне наставе и неопходни трошкови превоза ученика. У циљу ефикаснијег спровођења практичне наставе, неоходно је склапање уговора између привредне организације (послодавца), школе, ученика и родитеља ученика. Уговором би се прецизно дефинисале обавезе сва четири субјекта из уговора. Уговор би требало прецизирати да обавезе послодавца буду да ученика има учити и научити свим тајнама заната и припремити га, оспособити и привети надлежној комисији ради квалитетног полагања стручног

испита за обављање конкретне професије или прецизније занимања. Полазећи од тога, ученик се обавезује да редовно долази на практичну наставу, да марљиво учи и оспособљава се за обављање конкретног занимања. Родитељ ученика се обавезује да ће се бринути да његово дете редовно долази на практичну наставу и да ће се припремати за обављање конкретног занимања како би стекао право и услов да ефикасно положи стручни испит за конкретно занимање. Према одредбама истог уговора, школа се обавезује да обезбеди ефикасну контролу практичне наставе ученика и сарадњу са привредним организацијама односно мајсторским радионицама.

ЗАКЉУЧАК

Средње стручно образовање је у кризи, па је неефикасно и неповезано са потребама привреде и тржиштем рада. Средње стручне школе углавном образују некомпетентне стручне кадрове. Већина ученика по завршетку средње стручне школе није професионално оспособљена за обављање професије. Зато се и истиче потреба увођења новог средњег стручног образовања које би допринело да се добију квалификовани стручњаци који ће по завршеном школовању бити професионално оспособљени за обављање професије. Смисленим се чини потреба увођења дуалног система образовања, сличном оном у немачком образовном систему. Тако, образовање би се спроводило по систему – један дан у школи, а четири дана у привредној организацији или мајсторској радионици и у реалним условима производње или обављања занатске услуге. Стога је држава у обавези да створи законске оквире за модерно стручно образовање које је прилагођено тржишту и базирано на пракси. Да би се то постигло, држава би требало да пренесе законска овлашћења привредним и занатским коморама, како би оне водиле бригу о усклађености средњег стручног образовања са потребама привреде и технолошким развојем, али и да би организовале оспособљавање ученика у мајсторским предузећима. *Модел средњег стручног образовања* који је предложен довео би до смањење трошкова образовања, привреда би ојачала конкурентност, створило би се тржиште рада и смањила би се незапосленост младих људи. Овај модел вероватно није најбољи могући, али би свакако допринео ефикаснијем средњем стручном образовању којим би се оспособљавали квалификовани стручњаци, потпуно оспособљени за обављање професије која је потребна привреди.

Литература

1) Bandelj, N., Mahutga, M, (2010). How Socio-Economic Change Shapes Income Inequality in Post-Socialist Europe. *Social Forces*, 88()5), 2133-2162.
2) Delors, J. (1998). *Učenje blago u nama.* Zagreb: Educa.
3) Деспотовић, М. (2010). *Развој курикулума у стручном образовању.* Београд: Филозофски факултет Универзитета у Београду.
4) Kemp, M., Newnham, J., Chapman, E. (2012). The Biomedical Doctorate in the Contemporary University: Education or Training and Why It Matters. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 63(5), 631-644.
5) Кулић, Р. (2011). *Компаративна педагогија: теорија, системи, реформе*. Београд, Бањалука: Свет књиге, Филозофски факултет Универзитета у Бањалуци.
6) Lappalainen, S., Lahelma, E., Pehkonen, L., Isopahkala Bouret, U. (2012). Gender Neutralities, Dichotomies and Hidden Inequalities: Analysis of Vocational Teachers' Reflections on Gender in the Profession. *Vocations and Learning*, 5(3), 297-311.
7) Louson, T., Gэrrod, D. (2000). *Sociologiя А-Я*. Moskva: Grand.
8) Lohithakshan, P. (2002). *Dictionary of Education A Practical Approach*. New Delhi: Kanishka Publishers Distributors.
9) Merz, E., Liefbroer, A. (2012). The Attitude toward Voluntary Childlessness in Europe: Cultural and Institutional Explanations. *Journal of Marriage and Family*, 74(3), 587-600.
10) McCulloch, G. (2012). The History of Secondary Education in History of Education. *History of Education*, 41(1), 25-39.
11) *Наставни план и програм за школску 2012/132.* (2012). Ниш: ТШ *12. фебруар*.
12) Ruzicka, M. (2012). Continuity or Rupture? Roma/Gypsy Communities in Rural and Urban Environments under Post-Socialism. *Journal of Rural Studies*, 28(2), 81-88.
13) Smith, E., Keating, J. (1997). *Making sense of training reform and industrial teaching.*Peoria Illinois: The manual, Arts Press.
14) Stidder, G. (2012). Training to Teach Physical Education in an Opposite-Sex Secondary School: A Qualitative Analysis of Trainee Teachers' Experiences. *European Physical Education Review*, 18(3), 346-360.
15) Sua, T. (2012). Democratization of Secondary Education in Malaysia: Emerging Problems and Challenges of Educational Reform. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 53-64.

16) Schriewer, J. (Ed.) (2012). *Discourse Formation in Comparative Education. 4th, Revised Edition. Comparative Studies Series, Volume 10*. Frankfurt: Peter Lang.
17) Wilson, M., Linke, L., Bellhouse King, M., Singh, M. (2012). *Nutrition and Physical Education Policy and Practice in Pacific Region Secondary Schools. Issues & Answers*. New York: Regional Educational Laboratory Pacific.

Academician Miomir Ivkovic, PhD
Zivorad Milenovic, PhD

INOVATIVE MODEL OF VOCATIONAL EDUCATION

Summary: The authors indicate no misconception and understanding of innovation in education. When people think of innovation in education only seen modern teaching equipment. Cases are not uncommon even at the mention of the modern teaching aids and further mentioned she used in class during the last century. Innovations in education are actually software program packages, then, modern didactic-methodical models work, and education and training programs that contribute to the gain profile of a competent professional specialist to perform certain activities or work. Pointing to the key shortcomings of previous vocational education in which students studied mainly theoretical and unrelated to their interest in courses, the authors state that these pupils leaving school were mostly unprepared for the practical performance of professional services. In order to modernize and adapt vocational education to the needs of the economy, the paper is enclosed the model of vocational education. It includes an extension of the primary school for one year. Emphasis on the need to introduce courses preparing students for the motor. Or cases in which the students learn hands and not only head. After completing elementary school, students who opt for vocational education, would be referred to the two-year professional training in specialized centers of vocational education. Similar to the German dual system of secondary education, these centers would be trained for all students directly pursue professional activities. Theoretical study would be kept to a minimum and optimal exclusively associated with direct professional orientation. Most of the time the students spent in workshops and workplaces in which the direct supervision of professionals have studied all the secrets of a particular profession. This would contribute to at graduation students gain profile that is fully qualified professional for independent profession for which he prepared.

Key words: Innovation in Education, a software program packages, the models work, study arms, motor learning, vocational education, vocational training.

Проф.др Нада Вилотијевић[1]
Учитељски факултет у Београду

Академик Младен Вилотијевић
Српска академија образовања, Београд

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.01,3
стр. 177-184

СИСТЕМСКО УТЕМЕЉЕЊЕ НАСТАВЕ У ИНОВАТИВНОЈ ШКОЛИ

Резиме: *За разлику од традиционалне у иновативној школи су развојне промене сталне у свим сферама рада школе. Школа стално трага за новим ефикаснијим иновативним моделима рада не само у настави већ и свим другим видовима рада. Школа је лабораторија у којој се стално експриментише, мења, унапређује у којој сви уче а не само ученици. Иновативна школа својом организацијом наставе и свих других видова рада омогућава да сваког ученика подстиче и доведе до успеха. Системски утемељена настава омогућује да ученик учи победнички. Систем је повезаност свих делова у складној целини. Кључна карика системски утемељене наставе је повратна информација. Она омогућује да сваки корак активности ученика буде стимулисан и контролисан. Услови да наства буде утемељена на системским основама је мањи број ученика у групи и информатичко-медијксо окружење у оквиру којег се може организовати самостални рад и континуирана евалуација постигнућа ученика.*

Кључне речи: *Иновативна школа, системност наставе, повратна информација.*

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Неопходно је укратко указати на неке битне карактеристике иновативне у односу на традиционалну школу како бисмо се позабавили системским утемељењем наставе у њој. Традиционална школа је утемељена на организационој парадигми коју је

[1] Nada.Vilotijevic@uf.bg.ac.rs

разрадио Коменски пре неколико векова. Оно што је тада било револуционарна промена данас је постало уско грло и кочница савремних прогресивних промена. Постојећа традиционална школа се дубоко укоренила у свести традиционално образованих наставника. У развоју школе и наставног рада у њој стално се супростављају две законитости. Прва настоји да конзервира технологију њеног рада. Под школско поднебље тешко улазе промене а кад стицајем одређених околности, ипак, буду унете, оне се дуго задржавају и у време када су застареле и када су постале кочнице прогресиваних промена у развоју школе. Технологија наставе по парадигми Коменског у чијем језгру је фронтални рад и предавачка настава и поучавање ученика, по инерцији и овој конзервирајућој законитости наставља да и даље траје и одупире се променама које доноси нова информациона технологија и умрежена интелигенција. Под дејством друге законитости која се испољава у сталном притску научних и друштвених промена на школу, остврују се промене у њеном раду. Носиоци промена у школи су наставнци. Међутим, не могу наставници припремани за стару, традиционалну школу бити носиоци иновативних промена у савременој школи и школи будућности. Промене у педагошку делатност школа улазе преко промена у образовању наставника на факултетима. Традиционалан рад на факултетима онемогућава промене у школи. Иновативне промена на факултетима у образовању наставника утичу на стварање иновативних, ефикасних школа. Постојећу традиционалну школу изнедрила је индустријска револуција. Она с њом и нестаје. Многи научнци сматрају да је традиционална организација рада школе мртва. Инфорамционо друштво које учи тражи школу у којој се доживотно појединци образују и иновирају своја знања. Живот старој школи продужавају традиционално образовани наставници и неповољно, још увек, застаерало дидактичко-техничко окружење. У олуји брзих промена које једна другу сустижу стара традиционална технологија наликује натовареним запрежним колима која се такмиче са надзвучним летилицама, авионима.

Преко умрежене интелигенције ученици одмах имају све неопходне информације за решавање неког пројекта наспрам у традиционалној школи у којој им наставник предавачким путем, успорено даје једну по једну често бајату информацију и без захтева и могућности да их одмах примене у решавању неког пројекта. У моменту када наставник заврши излагање већ су многе информације застареле и бајате. Поставља се питање може

ли оваква школа са старом технологијом рада и „пужевом брзином“ издржати утакмицу са школом брзих, иновативних промена. Може ли традиционална школа бити носилац иновативних промена. Наравно да не може. Стара традиционална школа постаје кочиница прогреса. Школа мора да мења своју технологију рада да би могла бити предводник развојних промена у друштвено-економском животу. Имајући у виду улогу знања у револуционарним друштвено-економским променама, многе земље су посебну пажњу посветиле опремању школа и образовању наставника. Пре 17 година влада у Сингапуру је издвојила 1,5 милијарди долара како би у школе унела најбољу информациону технологију. Свака школа је имала за сваког ученика по један рачунар. Сачињена је визија мислеће школе која учи. Данас нису велике замље само оне које имају велики број становника. Не мора бити велика земља да би предњачила у свету. Тежња је да се створе такве ефикасне школе у којима ће се образовати и припремати људи да сами собом управљају, сами уче и сами одређују циљеве да сами себе мотивишу да их достигну. У свету се данас трага за таквим методама којима ће се подићи ефикасност у учењу и тиме боље користити интелектуални потенацијали појединаца. У многим земљама света проверавају се ефикасне методе из разних области учења. У школи Беверли Хилс у Сиднеју ученици су за осам седмица примењујући методу „уради сам“ научили да течно говоре француски. (Dryden, G. Vos J. Revolucija u učenju, 2oo1). Иако поједини научници тврде да је стари модел школе мртав као и индустријска револуција која ју је изнедрила, још увек стара школа тврдокорно опстаје. Мало се чини да се у виду експерименталних школа проверавају и дисеминирају нови ефикаснији модели рада и на тај начин отвори процес њених коренитих промена.

2. СИСТЕМСКО УТМЕЉЕЊЕ НАСТАВЕ

Читава природа је систем у коме су све појаве узрочно-последично повезане. И сам човек који припада том систему је природни детерминисани систем. Преко својих рецептора, он прима информације из окружења, спроводи их у централни нервни систем, где се прерађују, а ефекат те прераде су реакције на информацију у виду човековог понашања. Систем је, како каже Р. Стојановић (1975), укупност међусобно повезаних еле-

мената који се налазе у интеракцији, при чему овај скуп може имати особине које не поседује ни један од конституишућих елемената, а такође и своје специфичне. Сви човекови механизми и органи (очи, уши, срце, крвоток, плућа, органи за варење) делују у функционалном складу омогућујући човеку да нормално живи и делује. Уколико неки од човекових механизама делимично или потпуно откаже, поремећен је читав систем па га лековима треба довести у нормално стање.

По угледу на природни, човек је моделовао вештачки детерминисани систем у коме се све одвија у узрочно-последичном току. Један догађај (операција) је последица претходног а узрок наредног догађаја па тако настаје ланац узрочно-последичних догађања који води остваривању постављеног циља. Детерминисани системи (на пример они у материјалној производњи) су оптимално уређени тако да у њима нема "празних ходова" ни губитка времена. Може се пратити рад система и могу се прецизно, са великом вероватноћом, планирати и предвиђати резултати на излазној страни. Читав процес стварања неког производа, његов квалитет, може се прецизно контролисати. Човек је систем рада унапредио и радне процесе довео до савршенства увођењем модерне технологије, робота, интелигентних експертских система који воде све операције по планираном следу и на време дају сигнале ако нешто није у реду да би се процес кориговао. Предност детерминисаних система је што човеку дају повратну информацију у току читавог радног процеса, а не само на излазу. Чим се на командној табли појави сигнал да нешто није у реду и шта није у реду, то је информација да процес треба кориговати и систем усмерити ка жељеном циљу.

Теорија система је настала после Другог светског рата мада се далеко раније постојале идеје које су јој претходиле. Lawrence J. Hendersson (1878-1942) тврдио је да постоји аналогија између социолошких и биохемијско-физиолошких процеса, а Walter B. Kanon је равнотежу организма, у књизи *Мудрост тела,* назвао хомеостазом. (према М. Вилотијевић, 1993).

Систем чине три елемента: (1) инпут-улаз, (2) трансформациони процеси–прерада и (3) аутпут-излаз (реакција, резултати). Постоје прости системи састављени од елемената који се не могу даље делити на саставне делове и сложени системи које се деле на подсистеме о ови на просте елементе при чему подсистем може бити сам за себе систем. Такође, системи могу бити

затворени и отворени. Затворен систем не прима нове елементе из окружења док отворен систем стално прима нове елементе из окружења што му омогућује да се стално развија. Настава је сложен систем који чине два подсистема – наставник и ученици. То је отворен систем на који делује окружење (просветни органи, стручне институције, локална самоуправа, ђачки родитељи.

У системски уређеној организацији рада повратна информација прати читав ток процеса, од почетка краја тако да су увек видљиви резултати, а повратном информацијом се отклања ентропија, тј. распад система. Ентропијске силе, то је познато у теорији система, делују разграђујуће и враћају систем у неуређено стање. Њих треба савлађивати системским деловањем, тј. улагањем додатне енергије да се систем одржи у функционалном стању, што се постиже повратном информацијом. Када су ученици мисаоно одсутни, њих на градиво треба ''вратити'' упозорењем (повратном информацијом) да ће њихово знање бити проверено. Тиме је отклоњено ентропијско дејство, наставни процес стављен под контролу, успостављена системност часа. Сталном повратном информацијом боримо се против ентропијских тенденција, ''затежемо'' унутрашњу опругу свести ученика, позивамо их на будност, спремност и усредсређујемо на наставне задатке. Системност наставе је постигнута ако ученици у сваком тренутку знају своје резултате, ако знају шта и колико знају. На крају часа (излаз из система) ученик би требало да зна шта јесте, а шта није научио. То исто морао би да зна и наставник да би успешно управљао наставом.

Повратна информација (разне врсте провере ученичког знања) омогућује наставнику да управља квалитетом процеса и знања и да ученике води до успеха. Она му омогућује да коригује процес ако је то потребно, да диференцира захтеве и упутства ученицима, да им усмери пажњу на оно што би требало боље да науче, ''тера'' их да победнички уче.

Истраживања показују да сваки ученик може бити успешан у складу са својим могућностима, а кључни разлог што није тако крије се у несистемској настави у којој влада ентропија. Ученици, на крају часа, не знају шта су добро научили, а шта нису научили или су погрешно научили, а и наставник нема праву слику знања сваког појединачног ученика па зато не може да управља њиховим учењем.

Наставни рад припада стохастичким системима који се не могу тако прецизно уредити као детерминисани системи у којима је могуће до крајњих граница контролисати понашање свих елемента и тако обезбедити високу оптималност функционисања. Дидактичка теорија захтева да се настава, као стохастички систем, низом мера приближи карактеристикама и ефектима детерминисаних система. И једним и другим системом, детерминисаним и стохастичким, управља се повратном информацијом. У детерминисаном она прати цео ток активности, а у стохастичком систему, у који спада настава, она је ретка и повремена. Треба да прође три месеца да се сумирају резултати рада ученика. У школском раду су стално покидане везе па је ентропија редовни пратилац активности, што, у највећој мери, узрокује слабији успех ученика. У савременим информатичким условима, у модерном техничком окружењу (мултимедијалне интерактивне учионице, лабораторије и слично) могућно је постићи да повратна информација прати сваки корак ученичке активности.

Традиционална организација рада школе утемељена је на ентропском приступу. Повратна информација о раду ученика веома касно стиже, по правилу након три месеца рада (тромесечја). На тромесечјима се сагледава шта су ученици научили. Ова анализа и сагледавање се обавља на непоузданим подацима, на основу повремених евиденција. Повратна информација мора да прати сваки корак активности ученика. Да се у моменту одвијања активности односно учења сагледава резултат. Да на крају сваког часа ученици знају на чему су. Шта су добро а шта није квалитетно урађено, научено. Да се одмах на снимку сопствене активности врши кориговање грешака и учи са успехом, са победом. Да се остварује победничко учење.

Традиционална технологија наставе по концепцији Коменског не пружа могућности континуираног праћења и самоврденовања резултата. То се може остварити у новој информатичкој концепцији наставе коришћењем моћне информатичке технологије.

Да би настава била моделована на системским основама нужно је да наставни објекти у којима се настава одвија буде уређен као целовито дидактичко-технички и сазнајни систем. Нужно је да се уреде интерактивне, мултимедијалне учионице, опремљене најсавременијом информатичком и рачунарском опремом повезане са умреженом интелигенцијом као најмоћ-

нијим извором информација на експертском нивоу које се тренутно могу призвати и користити у решавању сазнајних задатака. У оваквим околностима делује као прави анахронизам да наставник држи предавања, да он служи као извор информација кад од њега постоје тако моћни извори који уз то пружају најсвежија, иновирана знања за разлику од нставника који често шири бајате инфрмације.

Нова информациона технологија, ново дидактичко-информатичко окружење омогућиће да се настава утемељи као целовит сазнајни систем у коме неће бити неуспешних ученика. Сваки ученик постизаће њему примерене резултате.

3. ЗАКЉУЧНО РАЗМАТРАЊЕ

Традиционална организација наставе по концепцији Коменског у своје време била је једна од макро иновација. Индустријска револуција изнедрила је постојећу традиционалну школу. Она постепено нестаје као и индустријска револуција која ју је изнедрила. Многи научници сматрају да је традиционална технологија рада у школи мртва. Промене у школи се одвијају преко промена у образовању наставника. Нужно је мењати и организацију наставе на факултетима на којима се припремају наставнци како би се наставници боље припремали за своје нове функције у иновативној, успешној школи. Нова информациона технологија, умрежена интелигенција стварају услове за моделовање нове ефикасне школе у којој ће сви ученици бити успешни према мери својих могућности.

Литература

1. *Педагошка енциклопедија*, Завод за уџбенике и наставна средства, Беград и други издавачи, 1989.
2. Стојановић Р.: *Општа теорија система*, Економски лексикон, Савремена администрација, Београд, 1975.
3. Вилотијевић М.: *Дидакјтика 2,* Научна књига и Учитељски факултет, Београд, 1999.
4. Мељник Е. Л. и Корожњева Л. А.: *Интегрисано учење у основној шпколи*, КАРО, Санкт Петербург, 2003.

5. Урсул А. Д.: *Теоријско-методолођки проблеми заснивања знања*, Мисао, Москва, 1984.
6. Wertheimer M.: *Untersuchungen zur Lehre von Gestalt*, Berlin, 1923.
7. Керим С.: *Повратна спрега*, Економски лексикон, Савремена администрација, Београд, 1075.
8. Кнежевић В.: *Структурне теорије наставе*; просвета, Београд, 1986.
9. Скинер Б. Ф.: *Наука о људском понашању*, Обод, Цетиње, 1969.
10. Stolurov L.: *Teaching by Machine*, Grov. Printing Office, Washington, 1963.
11. Blankertz H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*, Jeventa, Verlag, 1977.
12. Ланда Л. Н.: *Кибернетика и психологија*, Беиоградски издавачки графички завод, Београд, 1975.
13. Тализина Н. Ф.: *Управљање процесом усвајања знања*, МГУ, Москва, 1975.
14. Winkel R.: *Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije* u Didaktičke teorije, Educa, Zagreb, 1994.
15. Франковић Д.: *Подршка иновацијама у образовању,* Иновације у настави 1/1985, Крушевац

Др Милица Андевски[1]
Филозофски факултет, Нови Сад

Оригинални научни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.687
стр. 185-202

ПЕДАГОГИЈА ТЕЛЕВИЗИЈЕ [2]

Резиме: *Идеја, да медији користе педагогију као што педагогија користи медије, је необична како за наставнике тако и за ствараоце медија. Прилику за то је пружала плурализација и универзализација образовања што се даље рефлектовало на повећање „педагошких“ понуда и услуга у готово свим областима живота „Педагошко“ је као појава, изгубило своју специфичност и није ограничено на одређене особе, намене, места и време.*

У том контексту, у раду ће се, преко педагошког професионализованог односа деловања, анализирати модерна, масовно-медијски организована јавност, посматраће се односи који су изван образовних институција и њихових аранжмана учења. Полазишта су друштвено-теоријски приступи, који су наведени под кључном речју друге или рефлексивне модерне и у којем се описује повећање ризика, несигурности и рефлексивност као типичних услова, под којима чланови друштва морају да живе и раде. Ови услови доводе до потребе за сталном спремношћу у променама и учењу појединаца, који се изражавају у многобројним оговарајућим социјалним практикама и изван образовних институција. Доживотно учење, које је првобитно постулирано као реакција на економску потребу, постало је парадигма начина живота у једном друштву, у којем владају нестабилност и несигурност. То се генерално односи и на знање којим се располаже и посебно на питање, према којим принципима појединац обликује свој живот.

Кључне речи: *медији, педагогија, модерна, учење, појединац*

---

[1] andevski@ff.uns.ac.rs

[2] Рад је настао као резултат истраживања у оквиру Пројекта ***Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене*** (Пројекат бр. 47020) који се реализује уз финансијску подршку Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије за период 2011-2014.

УВОД

Идеја да медији користе педагогију као што педагогија користи медије је необична како за педагоге тако и за људе у медијима. Значајни подстреци развоју једног таквог става су дошли од представника науке о образовању или образовању одраслих, заинтересованих за анализу тренутне ситуације. Прилику за то је пружала дијагноза *плурализације и универзализације образовања*, које се све мање дефинише и зато све мање ограничава на своје првобитне области. То се односи и на повећање „педагошких“ понуда и услуга у готово свим областима живота: „Од пренаталне заштите од стране бабица до геронтопедагогије, од јутарњег аларма на радију до вечерњих вести, постоји педагошка пратња а да се не налазимо у експлицитним педагошким ситуацијама, областима или улогама, да то не примећујемо и да нисмо свесни тога у чему лежи педагошко у овим свакодневним и 'једноставно' непедагошким ситуацијама. Педагошко је изгубило привид специфичности и није везано за одређене особе, намене, места и време“ (Nolda 2002).

У том контексту се преко педагошки професионализованих односа/поступака обраћа пажња на модерну, (масовно-)медијски организовану јавност, и посматрају се односи прилагођавања који се налазе изван образовних институција и њихових аранжмана учења. Полазишта су друштвено-теоријски приступи, који су класификовани под кључном речју друге или рефлексивне модерне (Beck 1986) и у којем се описује повећање ризика, несигурности и рефлексивност као типичних услова, под којима чланови друштва морају да живе и раде. Ови услови доводе до потребе за сталном спремношћу на промене и учење појединаца, која се манифестује у многобројним одговарајућим социјалним праксама и изван образовних институција. Оно што је првобитно постулирано као реакција на економске потребе, наиме доживотно учење као прилагођавање једном стечене вештине новом сазнању и новим околностима у професионалном свету, постала је парадигма начина живота у једном друштву у којем владају нестабилност и несигурност. То се генерално односи на знање којим се располаже и посебно на питање, према којим принципима појединац обликује свој живот. Да се направи избор и изгради своја лична биографија постаје доживотни задатак сваког појединца: „У индивидуализованом друштву појединац под казном трајног искључења мора да научи да схвати себе као центар активности, као канцеларију за планирање у односу на свој живот, своју вештину, оријентације, партнерства, итд“ (Beck 1986: 217).

Одрицањем од идеје о сигурном знању и „велике приче“ о друштвеном напретку и аутономије појединца која се постиже васпитањем и образовањем (Lyotard 1986), традиционалне образовне институције и са њима повезани идеали су изгубили значај. Тако учење у друштву ризика и потрошње за које је карактеристична индивидуализација и сâмо постаје индивидуализовано и обликовано према тржишту (Usher 2001: 175). Када веза између учења и образовања са напретком и еманципацијом постане ломљива, образовне институције више не (могу) испунити захтев да уређују читаву област образовања – не само за образовање одраслих – поглед почива на „приликама за учење“ које уређују непедагошке инстанце (Исто, с. 181).

Медији овде играју очигледну улогу - не (искључиво) као дидактичке инстанце, него са својом залихом *знања на које се може надовезати даља комуникација*. Luhmann је демантовао функцију „умножавања сазнања, социјализације и образовања у правцу конформитета са нормама“ (Luhmann 1996: 174), али не искључује да говори о „педагогији медија“. Управо функција перманентног стварања и обраде дражи коју је он истакао, може наиме да се сматра суштинским моментом ове „педагогије“, која стимулише даљу комуникацију преко стварања и обраде дражи- према моделу друштвеног/пријатељског образовања 18. века (Kaiser 1989): Не ради се о надигравању са новим знањем или промени људи, већ расположивости једног заједничког фонда који стално изазива радозналост, на коју се може надовезати и кроз коју се може ступити у везу са осталима.

Представници културних студија су ово назвали *„бардском функцијом“* масовних медија. Fiske i Hartley (1989) су – у контексту телевизије – као аспекте разликовали између осталог артикулацију основног оквира за културни консензус о стварности, учешће чланова друштва у комуникацији која преноси доминантан систем вредности, приказивање непримерености консекутивне модификације једне културе и осећај културне припадности. Колико масовни медији проширују променљивост и свакодневност, толико учествују у стварању усмеравања и одговорности кроз повезивање и фокусирање пажње. Ови преносе знање о расуђивању тако што указују шта је то, у смислу „културног памћења“, тренутно релевантно и шта је вредно памћења. Масовни медији „посезањем за нечим старијим“ учествују у „стабилизацији културних вредности“. Кроз диференцијацију у специјализоване производе за различиту публику се ова „бардика“ плурализује, али не укида. Масовне медије спаја тенденција, да придобију што је могуће већу публику. По Лухманну је неопходно да

масовни медији раде на пријему, да се њихова комуникација настави: „Пре свега је јавна рекурзивност обрађивања тема, услов Већ – Познатог – Стања и потребе за даљом информацијом типичан производ и континуирана потреба масовно-медијске комуникације“ (Luhmann 1996: 28). Материјал који масовни медији нуде као информацију, оглас или забаву представља понуду за публику која га [материјал] може преузети, одбацити, трансформисати. Не начин намере, него начин препуштања одликује педагогију која је преко медија усмерена на невидљиву и дисперзовану публику. „Дисперзована“ је публика масовне комуникације зато што се од случаја до случаја гради на јавној информацији путем заједничке пажње и зато није трајна друштвена структура“ (Kübler 2000: 14).

Прималац ове педагогије није објекат интервенције, него субјекат који може да бира са свих страна што му се нуди, оно што је најближе његовој диспозицији, интересима, склоностима, знању и вештини, и који има слободу да буде непажљив, да омета или чак да опази увек исто. Код овог екстремног преласка са *могућих односних форми у тзв. форме прилагођавања масовним медијима*, се не измиче вртлогу заједнице или јавног мњења, знању *маинстреам*-а, којем се може прилагодити или из ког се може иступити. Ово важи и за интернет, који допуњује контра-јавност и приватне поступке у јавном простору, а све више масовних медија попут штампе и телевизије сраста са њима. Али, „стари медији не мењају само друштвено и симболично прилагођавање свету, они истовремено подлежу једном сталном друштвено и симболично контролисаном прилагођавању. Њихова унутрашња логика, конфигурација њиховог специфичног хардвера и софтвера у свим контекстима коришћења медија се односи на социјалну логику, то јест, на различите констелације искоришћавања могућности које пружају“ (Keppler 2000: 140). Оно што Кеплер овде са социолошког становишта описује као социјално прилагођавање, са педагошког [становишта] се може разумети као појединачно прилагођавање. Оба одликују игралишта које представници културне критике неће да им признају и који шема културних студија преуско описује. То наиме произилази од тројства опција декодирања које је повезано са друштвеним становиштем о групама и појединцима: са доминантно хегемонистичким, преговарачким и опозиционим ставом (Herp 1999: 114). Између ових позиција би требало да постоји мноштво варијација зависних од ситуација – одлучујуће је то да су медијски текстови тако конструисани да допусте ове различите могућности прилагођавања и да у међувремену производе сопствена опозициона прилагођавања.

Ово се односи на пример на телевизијске програме у којима се цитирају друге ТВ емисије, исечци добијају други смисао, или телевизијски програми у којима се приказују открића на интернету и демонстрира у свој својој комичности.

Управо ова поља преношења знања и норми, су у последње време интересантни са становишта науке о образовању која обухвата образовање одраслих – поља, која нису једносмислено приступачна професионалном приступу, као што су ТВ емисије (talkshows i dr.), које су довеле до тога да се прича о педагогији медија.

КОРИШЋЕЊЕ ПЕДАГОШКИХ ОБРАЗАЦА У МЕДИЈИМА

Мешање забаве и педагогије

Однос забаве према стварности по Луману јесте дуплирање. Производи се временски ограничена друга стварност, која показује нормалан свакодневни живот као стваран. При том се мора поћи од тога да публика зна да разликује реалну од сценске стварности. Забава не поучава, већ повећава постојеће знање код примаоца, при чему се забава истовремено истиче: „Забава има за циљ активирање личног доживљаја, очекивања, страха, заборављеног, тако што се нуди споља – као некад испричани митови“ (Лухманн 1996: 109). Представљена стварност је веродостојна, али не захтева консензус. Гледалац је ослобођен одређених наметања и упркос томе или управо због тога се може повезати са презентованим: Оно што се нуди као забава, никоме није одређено; али постоји довољно индикација/критеријума (који се не могу наћи ни у вестима ни у рекламама) за рад на сопственом „идентитету“ (Исто, 115).

Ако су унутар културно – критичне перспективе области забаве и педагогије одвојене једна од друге, тако се у концепту педагогије медија, у овом случају телевизије, педагошки елементи могу наћи у емисијама које пре свега служе за забаву. То се мање односи на представљање из миљеа образовних институција као што су школе. Односи се више на „мноштво различитих педагошких тема, мотива и структура (Kade 1999: 246).

Аутор упоређује *„образовно забавни филм“* са *„забавном педагогијом“,* коју налазимо у филмовима „Авантуре младог Индијане Џонса“. Ова америчка серија је од самог почетка имала педагошку намену, то јест да на забаван начин попуни празнине у знању америчког становништва. Ово се постиже помоћу лика

старијег човека, који младима приповеда о авантурама и сусретима са људима из светске историје и при томе преноси знање и вредности.

Постоје и *формалне чињенице* које омогућавају образовни значај телевизије. То се углавном односи на типичну форму ТВ серије која се протеже између константности и варијације са једне стране, и између неизолованости и сталног присуства са друге стране. Формални принципи, као што су нарација и понављање нуде сигурност гледаоцима да се увек суоче у истој констелацији са истим људима, проблемима и решењима. Дијалог и монтажа гарантују презентацију различитих (иако стереотипних) перспектива и омогућавају релативизације. Рецепција појединачне серије је такође повезана са више или мање интензивном рецепцијом других сличних или различитих, исто тако и комичних, старих и модерних, домаћих и страних серија. Она и појединачне приче и драматургија која се више пута прекида и враћа спречавају интензивно фокусирање: У релативизацији и дистанцирању лежи међутим - ненамерна и језички независна – могућност образовања, педагогија телевизије.

Бављење телевизијом се образлаже запажањем да се у оквиру „нормалног“ телевизијског програма повећава значај педагогије (Kade 1999: 251) – не само по броју *reality* i *talk show*-ova, посебно на приватним ТВ станицама. Педагошка професионалност постаје изазов одговарајућег поступка „под условима свеприсутности медијског преношења знања“ (Kade/Lüders 1996). Аутори притом полазе од тога да је данас педагошки структурирано преношење знања, посебно на телевизији, готово увек присутно. Они тиме противречe тези заглупљивања и праве разлику између *педагошких односно „педагошки заражених програма“*, који:

- су оријентисани на модел школске наставе, социјално педагошко саветовање или образовње одраслих
- наступају као образовна алтернатива моделу у школској настави
- помажу у свакодневним проблемима
- експлицитно циљају на образовање и просветитељство
- примарно служе за забаву у којој се презентују и преносе индивидуално доступни друштвени фондови знања
- су централизовани око посредовања морала и формирања савести
- стварају јавност у облику разговора или театрализованих конфликата
- инсценирају прилике за учење

- сценски преносе генерално интересантне теме и шире разнолико знање.

Спектар значајно проширује поделу на „образовне забавне филмове“ и на „забавну педагогију“, али опет посеже за њиховом основом, наиме за мешавином забаве и педагогије. За ово мешање као и за мултимедијске производе усталио се појам *edutainment*, који је довео до даљих неологизама као што је *politainment* (Dörner 2001). Развија се једна општа типологија која је усмерена на тадашњи програм, која се организује према аспекту преношења знања – и сходно томе изоставља ТВ жанрове као што су вести или рекламе. Тако се примери Реалиту телевизије односе на прву половину деведесетих година када доминирају емисије „Спасиоци“, „Хитан позив“, је едукативни карактер очигледнији од касније доминантног воајеризма у медијима, посебно у reality show-ovima „Велики Брат“ о којем се много расправљало. Своја места још увек нису пронашле бројне комедије и новије емисије о судским поступцима. Гледалац као прималац овог разноликог преношења знања се не види као пасивна жртва већ као активни субјекат. Аутори, иако о томе нема емпиријских налаза – полазе од *концепта „имплицитног гледаоца“*, рецепцију телевизијских програма схватају као облик бављења знањем, „то јест као један *процес прилагођавања и суочавања* који се одвија претежно унутар одређених, а и све већих игралишта. Овде је са становишта педагогије, формулисано шта су нагласили представници културних студија са критичко-социолошке перспективе, наиме разлику између намера продукције и пракси рецепције.

Гледање телевизије је више од штампаних медија постало део свакодневне културе становништва, образовне институције су изгубиле своју ексклузивност и мора се рачунати са примаоцима који су навикли на медијско преношење знања и који располажу значајним предзнањем. Од кључне је важности схватање да педагошки облици преношења губе свој посебан карактер: „Оно што је изражено је разграничавање педагошки структурисаног преношења знања све док се, према досадашњем уобичајеном схватању важећи институционални простори и надлежности педагошког мишљења и радњи не стопе или релативизују појавом у новим констелацијама.

ПРЕНОШЕЊЕ ЗНАЊА И САВЕТОВАЊЕ

Поглед образовања одраслих на ионако слабе образовне институције, различите и самовољне примаоце и теме које одређује актуелност и реалистичност, показује медије као инстанцу која потајно, дискретно, али у свако време нуди педагошки структурисано знање и норме.

У овом контексту се анализира инхерентна педагогија неких телевизијских жанрова: при томе жанр *talk show*-а игра истакнуту улогу: на примеру *talk show*-а се могу идентификовати педагошки делови телевизијских програма, о жељи да се педагошки делује, без примене било ког облика педагошког утицаја, тако што водитељи објашњавање препуштају својим гостима, који су по правилу учесници у причи и експерти, и тежи се неговању репертоара стратегија како би се што боље искористили гости (Kade 1999).

„Talk show као место структурираног преношења знања и биографске (само) презентације, рефлектује блиску везу између знања и биографије, између преношења и презентације, илуструје тенденцију, која се може опазити у педагогији телевизије, спајања различитих, чак супротстављених намера са експлицитним или чак и имплицитним педагошким циљем. Водитељ се појављује као домаћин и забављач, али и као знатижељник и „као професор, који одговарајућим коментарима усмерава разред у студију у правом смеру, тј. цензурише њихово понашање“ (Seitter 1997: 123). Емисија се интерпретира као – притајена – наставна ситуација, која са реквизитима као што су фломастер и flip chart сигнализира намеру да се информише, покаже и пренесе преко водитеља, да сигнализира однос према свету и актуелност. И сценско уређење простора изгледа педагошки, омогућава делање модератору као главном покретачу насупрот публике, која седи као у амфитеатру. *Водитељ коментарише реакције гледалаца, показује, упућује, конкретизује и визуализује* оно што каже, бави се различитим облицима знања и изворима знања, успоставља ред међу недисциплинованим гостима. Он се истовремено јавља такође као идеални тип ученика: поставља интелигентна питања, вољан је да учи и флексибилно реагује ако је његов концепт питања поремећен неочекиваним одговорима и реакцијама. Он је за имагинарне гледаоце комплементаран као учитељ и као одраз односно узор, *он је истовремено и наставник и ученик.*

Мање директно преношење знања, а више индиректно саветовање представља жанр квиза: из перспективе „педагогије медија“ је

у овом контексту мање интересантна промена примата интелектуалног грађанског канонског знања. Одлучујуће је оно што чини прави забавни део ових жанрова који у принципу деконтекстуализују знање, наиме однос према знању и незнању, са ризицима и шансама. Не испитано чињенично знање, него представљени облици понашања чине атрактивност ових програма који се односе на добро познате и углавном застрашујуће сценарије школских тестирања и проширују их тако што се кандидати појављују као носиоци биографије, шефови, чланови породице и тако пружају модел за идентификацију, дистанцирање, и коментарисање. Помисао на једно – као и увек модернизовано – „јавно образовање“ је подједнако удаљено како људима од акције, тако и кандидатима и посматрачима. Од велике важности нису питања, већ структура/уређење које користи свима добро познату несигурност према присутном, али непознатом и неспознатљивом знању у погледу неопходности одлучивања, да посматра игру и оне који се тамо приказују.

БИОГРАФСКА КОМУНИКАЦИЈА И ИРИТАЦИЈА

Како се телевизија бави показивањем непрегледног знања, тако нуди и моделе и варијанте компликованог управљања сопственом биографијом – један допринос, који је истакнут из медијско-педагошке перспективе. У емисијама су свакодневно „захтеване“ биографије материјал, који служи биографизацији гледалаца: поједине биографије се узимају као узори или се одбијају, могу се схватити у целини као право на конструисање једне потпуно нове варијанте или се може створити свест о крхкости биографских конструкција.

Аутор Каде се у једном чланку бави биографским комуникацијама које се одвијају у телевизијским емисијама преко крими серија („Место злочина“) („Позив полиције 110“). Телевизији је дозвољено да уређује животне приче и да их комуникативно оживи, да би тако подржала појединце на њиховом задатку „биографисања“ (Kade 1999: 114). У случају крими серија често је долазило до супротстављања инспектора и осумњичених тзв. починилаца у смислу дихотомије морално-непогрешивог тима инспектора без биографије и деформисаних биографија починилаца. Крајем осамдесетих година је ово прекинуто, када је један главни инспектор добио биографију која га је удаљила од преовлађујућих полицијских норми. Тако се у крими серији („Место злочина“), инспектори појављују као особе са индивидуалним способностима, знањем и искуствима које

користе као средства за свој рад. Напредак постоји код нових типова инспектора као и бившег починиоца, који стално долази у сукоб са полицијом. Крими серије стога нуде „смернице, али не одређују јавну свест“, тако да је могуће једно аутономно и плуралистичко усвајање. Биографије у „Месту злочина“ од почетка дозвољавају неизвесност. Приказивање људских слабости код инспектора се повезује са захтевом, да се поред забаве такође покаже и друштвена стварност и на тај начин омогући учење. Док се у неким серијама, на основу разлике између моралног и не-моралног нуди организованост у својим биографијама и на тај начин пружа образовно средство управљања, „Место злочина“ се оријентише на идеал једне отворене друштвене комуникације и тако постаје медиј неусмерених образовних процеса. Тако крими серије постају потенцијални простори за биографске образовне процесе. Против тенденције, да се такви филмови вреднују као чиста, ако не и ескапистичка забава, усмеравају се чак новији приступи психологије медија. Ако спојимо рецепцију забавних програма са идентитетом односно личним концептом гледалаца, долазимо до тога да фиктивне приче на телевизији о суочавању са сопственом биографијом могу да допринесу развоју и стабилизовању сопственог идентитета.

Интересантне анализе у овом смислу дао је Каде, који уместо са разликом између педагошког и непедагошког, ради са разликом, која допушта различите облике почетне и развојне педагогије у вези са друштвеним променама. Покушао је да докаже једну такву педагошку плурализацију у једном другом чланку о педагогији ТВ емисија. Он истражује нове облике жанра, дневне и anti-talk-show-ove, у чему се разликују и у чему су слични. Генерално, у talk show-ovima који примарно служе информативној забави, он види медијална места преношења знања и вредности, посебно у поменутим типовима „два основна облика педагогије, наиме у моделу наставе, у коме комуникација важи као средство преношења знања и вредности, и у моделу (социјалног) образовања, у коме је сâма комуникација циљ“ (Kade 1999: 154). Први модел за модератора предвиђа улогу центра интерпретације и акције, а други уништава једну такву инстанцу. У првом типу се полаже на „настанак једносмислености и успешног краја у пролазу кроз двосмислен, надражујући свет“, (Исто, с. 173), у другом се намерно усмерава ка несигурности и неизвесности. Оба типа изолирају теме (а друге искључују). Они представљају лабаве везе адресата са педагошким интервенцијама, тако да су примаоци пре посетиоци педагошког окружења него објекти педагошких активности. Њихов производ није образовање, него –

Каде у овом контексту подразумева централни појам код Luhmanna – надраживање: „Ово успевају само преко педагошких стратегија модератора, које не делују као педагошки контролни центар, него као део педагошке инсталације у коју се неко као посматрач по сопственој жељи може привремено предати амбијенту учесника посматрања, независно од предметних и месних надлежности“ (Исто, с. 175).

СТВАРАЊЕ СМИСЛА И ПРЕГЛЕДНОСТИ

Интерес за жанр талк cxow, у којем реч имају особе које учествују у догађају о коме је реч и за његову идентификацију као педагошког догађаја је остале емисије, у којима визуелни материјал заузима централну улогу, гурнуо у други план. Као пример најпре служи емитовање спортских емисија на телевизији, (Емисије лига шампиона, Европа лиге и бокса уживо) (Adelmann /Stauff 2001). Аутори показују како водитељ води не само погледе гледалаца кроз различите елементе спортске игре и тако ствара оквир који усмерава чула, него уграђује и појединачну игру у један шири контекст знања (на пример кроз информације о прошлим играма или о личним диспозицијама учесника). Поред ових додатних информација, спортске емисије карактеришу и напори модератора око успостављања смисла спортских преноса. Модератор даје смисао „бесмисленим“ играма које указују само на себе – додуше и касније, често уз помоћ успоравања, понављања, ознака, компјутерских анализа: „Са циљем да се добије дубљи смисао, слике се повезују и распоређују додавањем специфичног знања“ (Adelmann/Stauff 2001:166). Што се види на екрану је разјашњено кроз коментаре, једнолични делови се користе за преношење додатних информација. При томе водитељ спортских емисија преноси публици – за разлику од talk show-a – стручни вокабулар: „Новонастале речи (Златан гол) се најпре објашњавају гледаоцима, а затим се у будућности претпоставља да су им речи познате“ (Исто: 175). Објашњење слика у облику коментара („Овде је била одлучујућа грешка“) постала је „школа гледања“, у којој (по могућности) елоквентни професор са одређеним знањем и искуством уз помоћ техничких медија показује како се слике правилно „читају“. Ко често гледа такве емисије, може са тим знањем да стекне аналитичке способности. Гледаоци су обучени да посматрају и процењују.

Овде се мисли на основну карактеристику телевизије, која се може описати као *паноптика* Mišela Fukoa, наиме „посматрање/виђење (...), које се заснива на подели пара ’Видети и Виђено’.

Према озлоглашеном Бентамовом моделу затвора Фуко је покушавао да покаже да изградњи модерности припада и чињеница асиметричне видљивости индивидуалности и интимности“ (Исто, с. 103). Оцењивајуће и просуђујуће посматрање са безбедне позиције невидљивог субјекта без сумње даје незанемарљиву драж гледању телевизије.

Од покретних слика живих преноса спортских телевизијских емисија упадљивија је визуелна компонента емисија чија су тема нпр. дела ликовне уметности. Када се приказују ремек дела уметника, не може се видети говорник, него само одређено уметничко дело. Структура кратких емисија је скоро увек иста: после наслова следи такозвани master shot kadar као мотив отварања, којим се и завршава епизода. Унутар актуелне епизоде, која је праћена уз коментар, презентован из off сегмента (недоступних сегмената), који садржи информације о структури слике, информације о историјској позадини, као и информације о животу уметника. Слика је разложена у слике, с једне стране у исечке, с друге стране у поређењу са другим примерима „повезана са коментаром, који с друге стране укратко, прецизно и на забаван начин чини претходно невиђено видљивим односно предвидљивим“ (Nolda 2002). Да *и слике без коментара садрже педагошке поруке*, показује преглед емисије. Насловна слика показује велико степениште у павиљову Daru u Luvru, које води до познатих слика у Luvru, укључујући и до најпознатије Leonardove „Mona Lize“: Степенице које воде ка нечему, требало би да отелотворе уметност, вођење одоздо ка горе да премости јаз и да горе видљиву античку фигуру „Nike Samotračke“ представи као пример етаблиране славе уметничких дела која ће се видети у наредној епизоди. И перспектива се тумачи од стране аутора емисије као метафора педагошке намере. Степениште је наиме снимљено одгоре, гледалац се не налази на степеништу, него изнад њега, гледа на степениште и људе које силазе. На овој слици се примећује захтев новог медија за новим приступом уметности, који се издваја од традиционалног физички и интелектуално напорног успона и отвара публици много удобнији и сигурнији приступ уметности Запада (Исто, с. 438). Према Winteru је овај захтев доведен у питање актуелном презентацијом слика разлагањем на сегменте. Наиме гледање огромног непрозирног целокупног уметничког дела се замењује опажањем детаљних визуелних слика са објективним информацијама: На место реалности слике наступа реалност телевизијске слике. Слике су припремљене, исечене и састављене, оне су телевизијски направљене. „Telegenitet (способност да се неко добро

сналази на телевизији) је пресудан и важан, јер путем њега настаје једна слика, која очигледно не карактерише гледање телевизије као информативни медиј у целини, него очигледно и информацију о 'потпуно различитим' од уметности: јасноћу, безбедност, објективност" (Исто, с. 435).

ПЕРСОНАЛИЗИРАЊЕ И ПАРАСОЦИЈАЛИЗАЦИЈА

Пошто су се коментари у емисијама о уметничким делима често односили на ауторитарну безличност, касније се у емисијама о уметности више наглашава лични приступ и тако се оне окрећу класичном уређењу аранжмана, као што је салон или образовно путовање. Формат серије обезбеђује упознавање са оним протагонистима, који представљају не само предмете, него и саме себе, тако да могу заједно са гледаоцима да се осврну на заједничку историју и могу делимично да укину преко медија насталу разлику. Оно што се у ранијим емисијама јавља још као суштинска информација, у новојим форматима пролази кроз персонализацију и биографизацију не само од стране уметничких продуцената, него и од медијатора уметности (Исто, с. 172), који као особе са својим биографијама индиректно мотивишу гледаоце да се приближе уметничким делима на сличан индивидуални начин. Ови медијатори проширују своје знање у емоционалној форми дијалога (међусобно или у фиктивном дијалогу са гледаоцем), и при томе се обично јасно издвајају од објективно наступајуће стручности. Залагање око спонтаности и опште разумљивости неретко постаје релативизирање стручног знања, ако не и банализовање са тим повезаног речника. Ово се може посматрати као улагивање великој публици, али се такође може схватити као признање да се другачије велика публика не може постићи – без обзира да ли тај циљ произилази из демократски просвећеног захтева или из забринутости око постизања рекламирања осигураних прихода. Препознатљиви модератори који се стално појављују граде континуирану везу између гледаоца и разноликог, ново приказаног и наведеног. Са познатом особом се успоставља *породична блискост* – и то у свим форматима, као што показују наслови trash talk show-ова (јефтине, шунд емисије).

Значај презентатора који преносе норме и знање, односно руковање нормама и знањем на телевизији, се не може довољно проценити. Њихова незаменљивост олакшава стварање оног што медијски психолози зову „парасоцијализација" (Nolda 2002), која омогућава „интимност на даљину". Према томе, масовне медије као

што су радио, филм и пре свега телевизија дају гледаоцу илузију да се налазе лицем у лице са особом приказаном на екрану. Парасоцијална интеракција, међутим, није инструмент скривене пропаганде и прималац није пасивна жртва препуштена медијским манипулацијама. Парасоцијализација је више рецептивни услов који морамо прихватити ако желимо да учествујемо у њој. Може се приметити да је телевизија у некој мери конституисана као „суседни простор“, растојање између гледалаца и медијских лица је заправо смањено, али телевизија не постаје медиј интимне комуникације.

Овај парадокс користе и саветодавне емисије, нудећи јавне консултације о животним проблемима, које се одвијају преко телефона између видљивог, познатог саветника и анонимног гледаоца (или слушаоца у радију). На овај начин је пажња усмерена на саветника односно саветницу, на ту особу на коју су усмерене директне комуникацијске намере и жеље лица која траже савете. Код овог типа емисија се ради о дуплираној педагогији (Nolda 2002): Саветодавац позива лица која траже савет да на основу описа случаја врше самоистраживање и на поступке којима би решили свој проблем. Он на тај начин не прописује никакво решење, него помаже особи да сама пронађе решење. С тим се истовремено гледаоцу пружа могућност да прихвати конкретно решење или општи принцип – за себе или за друге. Да се тако нешто заиста дешава, може се видети на интернету у електронској књизи гостију емисије. Овде се поред покушаја да се контактира саветница налазе и самопредстављање и покушаји саветовања оних који се овде јављају за реч. Стручно саветовање на телевизији настављају гледаоци аматери на интернету и примењују на новим случајевима, тако да се овде може говорити о трансферу. Педагогија тих емисија постоји за неискусне у преношењу знања, за искусне у стабилизацији овог знања и у виртуозном представљању његове примене, да се поново успостави ред који су нарушили они који су назвали [телефоном]. Гледаоци ових емисија могу да процене оно што су видели и чули, али и да то што је научено, наиме поруку да пут до излечења води преко самопознаје и сопствених поступака, примене на себе саме и друге - у реалном или виртуелном простору.

ЗАКЉУЧАК
Педагошки парадокси

Док емисије као последње наведене у суштини живе од веродостојности са којом се педагошки програм представља, у другим емисијама се може утврдити унутрашње разилажење између образовног програма и његовог испуњења, који захтевају преношење вредности другачијих од оних које се експлицитно пропагирају. Тако да се програм контроверзне емисије „Велики брат“, у којој група изабраних људи живи изолована од спољашњег света и праћена телевизијским камерама, а што се може описати као захтев за аутентичношћу/реалношћу. Централна порука формата се може извући из увек уиграних насловних нумера појединих сезона, који захтевају и обећавају аутентичност да би били награђени симпатијама због храбрости за неизвештаченост. Међутим, ако се осврнемо на емисију, у којој су гледаоци гласали за учеснике, понуђена аутентичност/неизвештаченост није била награђена. Успешни су били углавном они кандидати, који су свесно глумили за телевизијске гледаоце – и то више преко физичких, дакле видљивих презентација него путем вербалних исказа. Тако да је емисија деловала супротно од своје лично објављене педагогије, појавила се као одраз друштва. Она даје један од основних парадокса самопрезентације у јавности (не само телевизије). Овде се разликују млађи од старијих гледалаца: Док млађи добијају директне моделе понашања, старији могу да гледају младе при решавању проблема. Ово се примећује, ако је разлика између животног стила генерација посебно велика. У руској верзији емисије под насловом „За стеклом“ („Иза стакла“) је емитовање између осталог тиме оправдавано, да телевизор пружа несметан поглед на младу генерацију која је одрасла у условима посткомунизма.

Слично се може констатовати и код политичких емисија. Ако се педагошка конструкција просветитељства у уводном говору водитељке једне такве емисије супротстави стварном току дискусије, може се доћи до следећег закључка: „Уместо педагошки структурисаног просвећивања неуког становништва којем би требало знање које би се другима могло пренети одговорно, ређају се различити аргументи и мишљења о теми одн. различитим аспектима који су међусобно слабо повезани (...). Са друге стране, учесници у емисији су изнели различите анализе ситуације, мање-више помешане са мотивима самопрезентације. Но није успостављено ништа попут заједништва. У овом контексту емисија не пружа никакво знање. Она је више изнела разне, међусобно неповезане тврдње, дала

им простор за самопредстављање, и тиме преко мноштва тврдњи индиректно изнела незнање као другу страну знања. Међутим, није се на овоме оснивала комуникација. Из тог разлога је изостала основа за педагошко просвећивање засновано на знању“ (Kade 2001: 13). Овде педагошки програм противуречи педагошком раду, у смислу да се традиционални појмови објављују (или боље цитирају), да би се онда потпуно заменили савременим облицима. Ако је у документарној сапуници постојао парадокс „аутентичних маски“, тако овде имамо „просвећивање у условима неизвесности“. Педагошки захтев се такође може иронизирати - Каде спомиње пример политичке емисије, у коме водитељ иронично обећава знање и на тај начин тематизује немогућност знања. Негде између озбиљног и ироније се налази, када водитељка једне политичке емисије, гледаоцима на крају пожели „много радости при умножавању стеченог знања“. Педагошки парадокси се такође могу појавити у другом облику презентације знања, који није ограничен само на један формат, већ се може наћи у информативним емисијама, репортажама или научним емисијама. Мисли се на консултовање неког стручњака од стране водитеља. На овај начин се компензује недостатак стручне оспособљености водитеља и публици се нуди шанса да из прве руке добије информације о најновијим развојима, прогнозама о процесима који су у току и о проценама начина понашања. Консултовање стручњака заправо служи у многим случајевима да потврди знање, процене, пресуде или критику водитеља. Чак и ако експертиза стручњака служи да потврди и ојача озбиљност, компетентност и информисаност водитеља, а тиме и медија који представља, сталним наступима разних стручњака на телевизији се пре показује несигурност него сигурност, зависност и релативност (научног) знања за лаике. Телевизија на тај начин демонстрира своју рефлексивну, односно постмодерни прилагођену педагогију доживотног учења, у којој су *нестали сигурност знања и ауторитет поучавања*.

Литература:

1. Adelmann, R/Stauff, M., (2001) Spielleiter im Fernsehsport. In: Parr, R./Thiele, M. (Hrsg.): Gottschalk, Kerner & Co. *Funktionen der Telefigur "Spielleiter" zwischen Exzeptionalität und Normalität.* Frankfurt/M 2001, S. 154-186
2. Astleitner, H., Schinagl, W., (2000) *High – Level Telelernen und Wissensmanagement.* Frankfurt/M .
3. Beck, U., (1986) Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a/M, Suhrkamp.

4. Dörner, K., (2001) *Politainment. Politik in der medialen Erlebnisgesellschaft.* Frankfurt a/M
5. Fiske, J., Hartley, J., (1989) Reading Television. London.
6. Hepp, A., (1999) *Cultural Studies und Medienanalyse. Eine Einführung.* OPladen
7. Kade, J., Lüders, Ch., (1996) Lokale Vermittlung. Pädagogische Professionalität unter den Bedingungen der Allgegenwart medialer Wissensvermittlung. U: Combe, A.,Helsper, W., (Hrsg.) *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt/M. S. 887-923.
8. Kade, J., (1999) Irritationen-zur Pädagogik der Talkshow. U: Gogolin, I., Lenzen, D., (Hrsg.) *Medien Generation.* Opladen S. 151-181.
9. Kade, J., (2001) Pädagogik der Medien. U: Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E., (Hrsg.) Wörter- buch der Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrun . S. 250.
10. Kaiser, A., (1989) *Gesellige Bildung. Studien und Dokumente zur Bildung Erwachsener im 18. Jahrhundert.* Bad Heilbrunn.
11. Keppler, A.,(2000) *Wirklich als Wirklichkeit? Das neue Realitätspronzip der Fernsehunterh- haltung.* Frankfurt/M.
12. Kübler, H.-D., (2000) *Mediale Kommunikation*. Tübingen.
13. Luhmann, N., (1996) *Die Realität der massenmedien.* Opladen, 2. erw. Aufl.
14. Lyotard, J.F., (1986) *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht.* Wien.
15. Nolda, S., (2002) Love lost. Öffentliche Anonymberatung von Liebeskrisen im Fernsehen als pädagogische Veranstaltung. U: Reichertz, J., Ivanyj, N., (Hrsg.) *Szene der Liebe, Liebe in Szenen.* Köln.
16. Seitter, W., (1997) „Willemsens Woche“. Die Talkshpw als Ort pädagogisch strukturierter Wissensvermittlung und biographischer (Selbst-)Präsentation. U: Behnken,I.,Schulze, Th. (Hrsg.) *Biographie. Spuren, Zugänge, Orte, Ereignisse*. Opladen.
17. Usher, R., (2001) Lifelong Learning in the Postmodern. U: Aspin, D., u.a. (Hrsg.) *Internatio- nal Handbook Of Lifelong Learning.* Dordrecht. S. 165-182.

PhD Milica Andevski
Faculty of Philosophy
Novi Sad

PEDAGOGY TELEVISION [1]

Abstract : Idea for the media to use pedagogy as pedagogy uses the media is unusual both for teacher and media creators. Chance for this was offered by *pluralisation and universalization of education* which was further reflected on the increase of „pedagogical“ offers and services in almost all fields of life. „Pedagogical“ as a phenomenon has lost its specificity and it wasn't limited on certain persons, purposes, places and time.

In that context, in this paper we will, through pedagogical professionalized relationship of acting, analyze modern mass-media organized public, we will observe the relations that are out of educational institutions and their arrangements of learning. Starting points are socially-theoretical approaches, which are mentioned by key word of other or reflexive modern and in which the increase of risk, uncertainty and reflexiveness as typical conditions, by which members of society have to live and work, is described. These conditions lead to the need for constant readiness in changes and learning of an individual, which is expressed in numerous appropriate social practices and out of educational institutions. Lifelong learning, which is primarily postulated as a reaction to economic need, has become a paradigm of the way of life in one society in which instability and uncertainty rule. This also generally refers to the knowledge which is disposed with and particularly the issue of the principles according to which individual models his life.
Key words: *media, pedagogy, modern, learning, individual*

[1] This paper is a result of a research conducted within the Project ***Digital media technologies and socially educational changes*** (Project no. 47020), which is implemented with the financial support of the Ministry of Science and Technological Development of the Republic of Serbia for the period 2011-2014.

Доц. др Буба Стојановић[1]
Универзитет у Нишу
Учитељски факултет у Врању

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 372.41,45
стр. 203-218

ИГРА И ИГРОЛИКЕ АКТИВНОСТИ У НАСТАВИ ПОЧЕТНОГ ЧИТАЊА И ПИСАЊА

Резиме: Полазак у школу за дете представља једну од најзначајнијих прекретница у животу, период пун новина и непознаница и за родитеље и за дете, али и за поједине учитеље. Истовремено то је период преласка из предшколског узраста, за који је синоним игра, слобода, радост, несташлук, спонтаност у нови, школски узраст који добија озбиљнију ноту у раду, реду и дисциплини, одређеним нормама понашања и високим постигнућима која се очекују од маленог првака. Поставља се питање: како помирити те две супротности на најбезболнији начин. Игра и игролика настава, која подразумева учење кроз игру, прожимање забаве и учења, представљају сигуран начин за превазилажење принуде и присиле у учењу. То је посебно важно за наставу почетног читања и писања, јер од успешно савладане технике читања и писања умногоме зависи успех у настави матерњег језика, али и успех у школи уопште, однос према учењу, љубав према раду.

Кључне речи: игра, настава почетног читања и писања, ученик, игролика настава, обрада слова.

Игра је здравија од млека,
игра је свежија од воде,
игра је за човека,
најлепши дар слободе.

Љ. Ршумовић

[1] bubastojanovic@gmail.com
bubast@ucfak.ni.ac.rs

УВОД

Игра је стара колико и људско друштво. Још је Квинтилијан говорио да настава у раном узрасту треба да има карактер забаве. Многи педагози истицали су значај дечје игре за укупни развој и постигнуће ученика. За дете је игра стваралачка активност коју треба подстицати због њене изузетне васпитне, а у последње време све више и образовне вредности. Игром се дете брани од одраслих чије активности одликује репродуктивност, осваја простор слободе и креативности, јер су за игру, по мишљењу Вићентија Ракића, каратеристичне операције понављања и иновације. Резултати дететове игре и мисаоне активности у оквиру ње испољавају се у различитим областима, на пример, у говору, цртању, глуми и сл. Неспорна је вредност игре што потврђују и горе наведене мисли великог познаваоца дечје душе, песника Љубивоја Ршумовића. Игра је највиши ступањ дечјег развитка, то је спонтано, слободно и активно представљање његове психе; најчистији, најдуховитији производ човеков на овоме ступњу, а у исто време узор и копија укупног унутрашњег живота у човеку и у свим стварима; због тога она рађа радост, слободу и задовољство у себи и изван себе (Фребел у Трнавац 1979:17). Игра је пут деце ка сазнању света у коме она живе и који су позвана да измене (Горки). Учитељ који „добија“ прваке мора имати све то на уму. Зато треба вешто да започне активност, да наметне садржај, тему, игровни задатак, а онда, да процени када се треба повући и препустити детету да само преузме иницијативу за игру, односно рад на неком наставном садржају. Када дете постане активно, учитељ мора бити пасиван. Развијајући самосталност детета можемо га заинтересовати или му показати шта треба да ради, а онда када дете испољи интересовање, ми се повлачимо. Дете у игри подражава старије, ради „истински“ и тако се учи раду и радним активностима.

Аргументе у прилог игри износе Ељконин (1978) и Венгер (1973) показујући на основу резултата својих истраживања да деца кроз игру успешно решавају задатке које иначе нису могла да ураде у класично организованој ситуацији подучавања. Пре него да су започела игру била су мање заинтересована за решавање задатака, често су покушавала да дођу до решења без много размишљања, повремено су тражила да прекину активност. Међутим, када им је понуђена игра кроз коју би могли да дођу до решења постављеног проблема, постала су расположена, активна и заинтересована за рад. Зато у периоду преласка из предшколског у школско доба треба

водити рачуна о томе да смена игре, доминантне активности у предшколском периоду, и учења које је карактеристика школског доба, буде одмерена и постепена. Веома одговоран задатак учитеља, ученика првог разреда, је да буду обазриви у томе. *Треба се, пре свега, чувати да дете не омрзне занавек учење које оно још није успело да заволи и да га једном искушена горчина не плаши и у познијим годинама. Зато, нека учење буде забава за њега... нека се радује само тада кад успе да овлада нечим* (Трнавац 1979:9). Деца воле слободно и спонтано да бирају шта ће радити. Оног тренутка када им се активност, односно игра, допадне, јавља се интензивна концентрација, а када успешно реше добијени задатак, остваре циљ и постигну позитиван резултат превладава осећај задовољства (Монтесори – феномен). Таква концентрација условљена снажном унутрашњом мотивацијом, која посебно долази до изражаја применом игре у настави, доприноси васпитању радне дисциплине и дечје слободе.

Деца у игри, без молби, са осмехом подносе све оно за шта би, под другим условима, пролила читаве потоке суза, истиче Жан Жак Русо. Ово сазнање је посебно значајно за наставу почетног читања и писања која треба да створи чврсте темеље за шире опште образовање и културно обликовање појединца. Књига је, упркос најезди савремених медија (за које је, такође, неопходно овладати техником читања и писања) незаменљиво добро у животу савременог човека. Не знати читати и писати значи бити далеко од духовног благостања које пружа писана, односно штампана реч, бити интелектуално, социјално, културно и технолошки хендикепиран (Милатовић, 2011:27). Учећи да чита и пише ученик се активније укључује у друштвени живот, постаје самосталнији и схвата да су читање и писање у двадесет првом веку најплеменитија људска потреба. Међутим, савремена методика почетног читања и писања суочава се са низом проблема, као што су: како формирати навику читања и писања, како обезбедити висок ниво учења с обзиром на методе и поступке, како процес учења читања и писања учинити интересантнијим, стваралачкијим, како повезати почетно читање и писање са осталим областима матерњег језика (Милатовић 2011:32). Једном речју, како приволети прваке да са љубављу савладају слова, науче да читају и лепо пишу, а самим тим „отворе“ себи прозор у свет знања и обезбеде предуслове за успешну будућност, јер настава почетног читања и писања има пресудну улогу у формирању става ученика према школи, учењу, образовању. Ако је она добро методичко - дидактички осмишљена онда снажно

побуђује интересовање ученика, мотивише их и максимално активира у процесу учења читања и писања.

1.УЛОГА ИГРЕ У ПРЕДБУКВАРСКОМ ПЕРИОДУ

Игра је, према дефиницији из *Енциклопедијског рјечника педагогије*, основни облик активности детета којом оно задовољава своје потребе за кретањем и деловањем (наведено према Вилотијевић, М., Вилотијевић Н. 2008:129). Игра по својој структури, по садржају и по остваривању највише одговара дечјој природи и животу. У последње време о игри деце све мање се говори и пише као о врсти забаве, а све више као о услову здравог психофизичког развоја. Многи научници сматрају да је игра специфичан начин учења предшколског детета. Неки је, пак, пореде са научним истраживањем за које сматрају да представља њен продужетак у зрелом добу (Fegen, 1976; Lorayone, 2004; Pickering, 1971, у Копас-Вукашиновић 2006:175). Оправдање за то налазе у чињеницама да у игри деца експериментишу, постављају и решавају проблеме на специфичан, сврсисходан и себи својствен начин. Игра потпомаже и усмерава дечји развој, индиректно васпитава и образује, а развојни потенцијали отварају просторе за нове игре. Улога одраслог (родитеља, васпитача, учитеља) у игри детета подразумева усмеравање његових индивидуалних способности. Одрасли интервенишу само када деца то желе, или када процес игре то захтева. Често и сами родитељи могу бити равноправни партнери деци у игри. Подршка детету изазива интелектуално узбуђење у игри, бољу концентрацију, усмереност на циљ и развија способност за самостално решавање проблема (Медоуз и Кешдан 2000, у Копас-Вукашиновић 2006:177), што је веома важна чињеница коју треба искористити у процесу наставе и учења, посебно у периоду обраде слова и усвајања технике читања и писања.

Припрема за обраду слова, или предбукварски период, представља први од три периода у настави почетног читања и писања од чије успешне реализације умногоме зависи квалитет учења читања и писања. Веома је важно какве ће вежбе организовати учитељ у том периоду и каква ће бити мотивација ученика за активно учествовање у свему томе како би резултати били продуктивни. Начин рада, избор садржаја, приступ деци, могућност да учествују у раду и покажу своје предзнање важни су предуслови - показатељи учитељу како да даље организује наставу почетног читања и писања. Визуелне, акустичке, вежбе артикулације, дисања,

аналитичко - синтетичке вежбе, лексичко - синтаксичке, моторичке и остале врсте вежби само су део онога што треба реализовати у овом периоду како би каснији учинак био задовољавајући. Све ове врсте вежби треба организовати тако да буду разноврсне, занимљиве и деци привлачне, како би се свесним залагањем припремили за успешну обраду слова која следи.

Дакле, треба организовати креативну наставу која подразумева богат интелектуални доживљај, бројне мисаоне активности ученика: самостално, слободно и темељно сагледавање појава и предмета у околини, уочавање њихових битних одлика, откривање скривених значења, нових идеја, чињеница и путева решавања проблема, замишљање и измишљање новог и необичног, упоређивање, предвиђање, закључивање, описивање, изражавање и др. Свему томе значајан допринос даје игра и игролика настава која ствара интерес, активира пажњу и вољу и на тај начин поспешује процес учења, даје му организованост и усмереност. Игра је знатно флексибилнија и боље се уклапа у потребе и интересовања деце предшколског и млађег школског узраста, те зато има предност у односу на учење. Разне дидактичке игре подстичу развој интелектуалних потенцијала, али се одражавају и на социјални, морални, естетски и целокупан физички развој личности.

Игра у игроликој настави постаје учење на озбиљан, забаван и интересантан начин. Мишљење детета пре школе усмерено је ван њега, на стварни, смисаони, променљиви свет који му разбија пажњу. Успех у образовном систему изискиваће да дете *научи* (подвукла Б.С.) да језик и мишљење усмерава на њих саме. Оно се мора припремити да на смишљен начин усмерава властите мисаоне процесе. Мора се оспособити не само да говори, већ и да бира шта ће рећи, не само да тумачи, већ и да вага могућа тумачења (Donaldson 1978:79). Игра, нарочито колективна, има пресудан значај за развој говора деце. Разумети туђи говор и другима саопштити своје мисли, без застајкивања, лако и течно, могуће је у игри. *Дете упознаје законе грађења речи боље од вас зато што нико тако често не измишља нове речи као деца* - истиче Толстој. Говорне игре су истовремено и игре мишљења, јер су да би на неко питање одговорили, да би од понуђених одговора изабрали један прави, да би допунили, изговорили, домаштали, изразили свој доживљај нечега, описали изглед слова, деца морала пре тога да смисле, формулишу и снажно емотивно доживе, обоје оно што су рекла. Говорна комуникација која се одвија између васпитача и деце у вртићу, а касније између учитеља и ученика у школи, на свим

нивоима и у свим ситуацијама, треба да буде примерена узрасту, са правом мером употребе вербалних и невербалних средстава, подстицајна и продуктивна. Такође, први сусрети са књигама детету прибављају много повољније прилике да *постану свесна* језика (подвукла M. D.) као таквог, но што је вероватно да су то постигли ранији сусрети с изговореном речи (Donaldson, 1978:81). Зато на предшколском узрасту не треба инсистирати на класичном учењу слова, већ листајући сликовнице и друге књиге треба скретати пажњу и подстицати говорну комуникацију деце, развијати осећај за реченицу, реч, глас, уводити их у свет писмености тако што ће бити окружена различитим штампаним и писаним, великим и малим словима ћирилице и латинице како би их емоционално доживела и повезала са одређеним облицима у природи и окружењу.

Пијаже је својим експериментима јасно показао да се свест човека типично развија када нас нешто наведе да се зауставимо и кад следствено, уместо да просто деламо, застанемо како бисмо размотрили могућности делања које је пред нама. Он тврди да наша свест о датом расте кроз разматрање могућег. Свесни смо оног што чинимо у мери у којој смо свесни и оног што *не* чинимо – а што смо могли учинити. Овде је од средишњег значаја појам *избора* (подвукла M. D.). Значајан допринос свему томе даје учење читања и писања, јер дете које учи да чита и пише налази се у ситуацији која га подстиче да разматра могућности у односу на макар један значајан чин мишљења, поимање значења речи (Donaldson 1978:84). Код читања, писања, игре, решавања конкретног проблема мисаони процес је у току и тражи повећани интелектуални напор како би се прочитала или записала реч, схватило њено значење, постигао циљ, остварио резултат, пронашло исправно решење. Све то се може подстицати кроз следеће игровне активности:

Пронађи глас (запиши слово)

Васпитач (учитељ) изговара низ речи, уз претходни договор са децом о гласу (слову) које ће тражити. Сваки пут када дете чује задани глас, требало би да пљесне рукама, дигне руку или на неки други начин покаже да је препознало глас – или запише задано слово.

Које прво слово чујеш када кажем...

Васпитач (учитељ) изговара речи: *ауто, мачка, васпитачица, гост, деда, учитељица* и слично и захтева од деце да уоче почетни глас.

Игра каладонт:

Деца могу да праве ланчић од речи тако што се изговара једна по једна реч у којима свака следећа реч почиње гласом којим завршава претходна, што веома погодује развијању гласовне анализе, на пример: *сир – риба – ашов – воз - зима*... (Маљковић, 2011:765). На овај начин може се развијати и осећај за реченицу, ако је ми започнемо, а онда тражимо да је сваки следећи ученик настави својом речи која ће се уклапати у претходно дати контекст.

Оваквим аналитичко - синтетичким вежбањима деца се припремају за успешно читање, односно писање касније, вежбају изговор, локализују глас, као и остале гласове који се јављају у речи, усвајају појам речи и реченице.

Визуелне вежбе можемо организовати са циљем да деца посматрају и описују околину. При том се инсистира да аналитички опажају ствари око себе и проналазе оно што је ново, непознато. Ученици могу да посматрају предмете, људе, животиње, појаве, догађаје непосредно у околини или са слика и фотографија са циљем да запазе, изразе и опишу оно што су видели. Визуелно се опажају облици, боје, положај, покрети, динамика, мимика, гестикулација, делови једне целине и све што је у функцији бољег усвајања слова и правилнијег писања. Рецимо, значајан допринос усвајању слова даје могућност игре са циљем маштовитог дочаравања облика слова телом.

Слика1: Сузић, Н.: *Ризница игара за учење слова и бројки*, ТТ-Центар, Бања лука, 2005, стр. 5

На овај начин могуће је визуелно опажати изглед слова (великих, штампаних ћириличних и латиничних) и тражити од деце да телом изразе облик, или обрнуто, на основу облика (изгледа тела својих другова) препознати о ком слову је реч. Препознавање и учење слова можемо реализовати применом истоимене игре *Препознај слово* (Сузић 2005:6) у којој осим што ученици усвајају облик слова, наставник добија повратну информацију колико деца познају слова, са каквим предзнањем располажу, што директно утиче на избор поступка за њихову обраду. Игра тече тако што на тридесет картончића учитељ испише азбуку, стане да га сви ученици добро виде, показује испремештане картончиће и тражи од деце да препознају слово које виде и гласно га изговоре. Овакав начин учења слова кроз игру срећемо још код великог Захарија Орфелина који је тако свог четворогодишњег сина учио словима (Чалић 2010:63). Када учитељ склони картончић тражи од ученика да из словарице издвоје слово које су препознала и ставе га испред себе. Сада може индивидуално да провери како ко изговара глас - слово које је пред њим. Победник је онај ко препозна највећи број слова.

Веома занимљива је и игра меморије *Три З (запази, запамти и забележи)* (Сузић 2005:11) у којој је циљ да ученици уоче и усвоје разлику између великих и малих штампаних слова А, М и И. Слова су исписана у два реда и пројицирана на графоскопу. Ученици треба да запазе разлику у величини слова, боји и облику. Након 60 секунди наставник искључује графоскоп и пита шта су запазили. Деца треба да запазе:

- ✓ Да се велико и мало И и М разликују по величини, али не и по облику;
- ✓ Да се велико и мало А разликују по величини и облику;
- ✓ Да именују боје којим су обојена слова.

Затим свака група, А-група, М-група и И-група добија текст у коме се налази слово чије име носе, а они треба да га маркирају. Побеђује група која прва заврши.

Ове вежбе меморије веома су важне за успешну обраду слова и правилно писање зато их срећемо и у уџбеницима - букварима. Од деце се тражи да пажљиво погледају облик слова, а онда препознају и пронађу део који недостаје, а налази се у мноштву понуђених од којих је само један прави. Често треба локализовати нови глас који се учи, на пример:

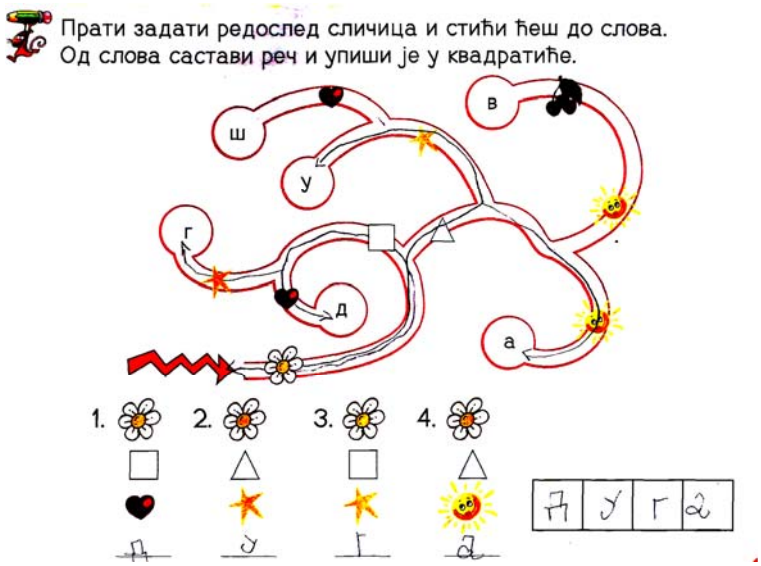
Слика 2: *Нови Буквар са наставним листовима за 1. разред*, Љ. Вдовић,
Б. Матијевић, Р. Јанићковић, Едука Београд, 2010, стр. 25.

Веома су важне игре у којима се подстиче говорна комуникација ученика, асамим тим и изговор гласова. Ове вежбе можемо реализовати такође кроз игровне активности: *Слушање пара* је игра у којој учествује најмање двоје деце. Једно дете пита, друго одговара. Рецимо, *Шта волиш да радиш*? и слично. Друго дете треба пажљиво да слуша без прекидања, а после саопштава учитељу и осталој деци шта је чуло, одговара на постављена питања (Маљковић 2011:764). Ово су веома корисне вежбе у слушању, вештини која умногоме данас недостаје најмлађим генерацијама. Веома подстицајне игре су и *Кад би проговорили*... (цвет, дрво, пчела, зец...) у којој дете узима улогу бића или предмета из свог окружења и даје му особине људи: говор, осећања, потребе, жеље... и на тај начин прича своју причу из угла предмета, биљке или животиње; *Стварање приче* или причање по низу слика, као и игра римовања: трава – крава - плава, дан - сан, мајка - бајка, рече - тече...

Када су моторичке вежбе у питању важно је истаћи мишљење Марије Монтесори која наводи три елемента битна за успешно писање. *Први*, рука способна да држи оловку, стиче се радом са различитим предметима током вежби, *други*, лака рука потребна за кретање при писању слова, стиче се вежбама са таблама и материјалима за опипавање и, *трећи*, рука вођена мозгом која се на прецизан начин стиче вежбама у којима дете прстима додирује различите геометријске облике (Монтесори 2006).

Методичари се слажу да је писање сложенији процес од читања и да је навика читања тесно повезана са навиком писања. Ако ученик слабо чита, тешко му је да савлада писање. Читање и писање су међусобно зависни сложени процеси. Немогуће је записати реч, а да при том не буде прочитана, и обрнуто, не може се читати без да се познају слова. Претходно наведеним играма у запажању и препознавању слова, аналитичко - синтетичким вежбањима, усвајањем облика слова, изговором гласова и локализовањем у одређеним позицијама у речима дете припремамо за правилно и успешно писање - сложени мисаони феномен. Од почетних неспретних покушаја да самостално користи прибор за јело временом учи да држи разне ситне играчке, предмете и манипулише њима. Одрастањем покрети постају прецизнији и сигурнији све док не узме оловку у руку, крене да црта и научи да је успешно контролише, што је све битно за успешно писање слова у линијском систему.

Фина моторика руку развија се повлачењем линија, цртањем, бојењем, сецкањем, лепљењем, моделовањем, низањем, провлачењем пертли кроз отворе, закопчавањем и откопчавањем дугмади, везивањем чворова, што су све активности које се вежбају још у предшколском узрасту. Побројане активности и друге сличне требало би да буду саставни део свакодневне дечје игре, јер доприносе јачању мишића шаке, њене спретности, развијају координацију око - рука, развијају опажање и концентрацију, стрпљење, прецизност, упорност и друге позитивне особине важне за успешно савладавање технике писања. Бројне примере ових игроликих активности налазимо расуте по страницама новијих буквара (*Нови буквар са наставним листовима за 1. разред*, Едука, 2005). Оне привлаче дечју пажњу, позивају на игру, односно, озбиљан мисаони задатак за чије решавање треба бити проницљив, стрпљив, оштроуман, упоран како би пронашле везе између увек различитих знакова и тиме успешно открло слово које је саставни део тражене речи. Задовољство постигнутим успехом у овако сложеном мисаоном задатку за дете је немерљиво, али и образовни и васпитни учинак који се добија.



Слика 3: *Нови Буквар са наставним листовима за 1. разред*, Љ. Вдовић,
Б. Матијевић, Р. Јанићковић, Едука Београд, 2010, стр. 52.

Корисне игре у припреми за писање су и:

- Боцкалице - од детета можемо тражити да боцкалицама направи слово које треба да обрађујемо;
- Мешење теста, пластелина и глине и прављење одређеног слова;
- Ређање коцкица са словима, слагање речи и реченица са новобрађеним словом;
- Сецкање маказама модела слова коме претходи оцртавање на основу модела кога ученик добија од учитеља како би уочио његове елементе, успешно их усвојио и тачно касније написао и сл.

Занимљива је игра *Слово у шеширу* (Сузић 2005:31) где се групном интеракцијом уче слова, ученици тако припремају за читање, а истовремено развијају мишиће шаке важне за писање, као и игра *Пиши у огледалу* која развија фину моторику руку. Циљ је да свака група испише по једну реч на паноу сенки. Реч се пише слово по слово, тако што свако слово пише други члан групе, а остали гласно изговарају слово које је написано. Победник је група која је писала најтачније, најбрже и најлепше чиме се подстиче, пре свега,

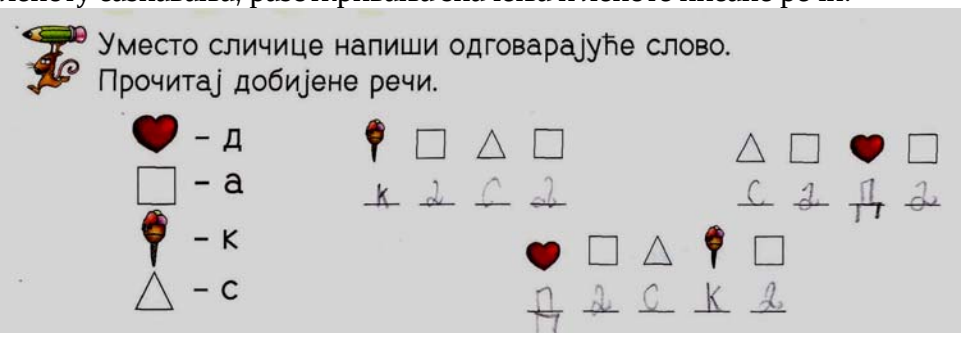
тачност и брзина у писању, али и прецизност и лепота обликовања слова.

2.ИГРА И БУКВАРСКИ ПЕРИОД

Учење читања и писања представља уздизање културног нивоа ученика, шири његово опште образовање, развија осећај за лепо и љубав према књизи и читању. Међутим, сам поступак обраде слова, т.з. букварски период, може да буде за малене прваке веома напоран и незгодан, посебно ако нису адекватно припремљени за то, па услед тога доживљавају неуспехе. Наравно, понекад несклад између оног што нас окружује и наше свести, сазнања о стварима које упознајемо, може да делује и подстицајно. Често волимо да се бавимо оним што не разумемо до краја, што нам делује изазовно и недокучиво. Уживамо у мозгалицама и интелектуалним вратоломијама чијим решавањем постижемо склад и обезбеђујемо унутрашњи мир, могућност да потврдимо себе. Наставни процес и процес учења стално прати ентропија. Уколико је она под контролом може бити предуслов сигурног успеха и високих постигнућа у раду са децом. Ако потхрањујемо њихову природну радозналост, негујемо истраживачки дух, жељу и потребу за променама, успостављањем равнотеже између новог, непознатог и досадашњег сазнања о томе на добром смо путу да постигнемо оптималне резултате у развоју сваког појединца. Међутим, честе несмотрене ситуације у којима деца, посебно ученици првог разреда, бивају заплашени сусретима са тим нескладом, престрашени увиђањем да могу или су већ погрешили, доводе до тога да се њихова личност по логици ствари брани од тог сазнања и тих, сада за њих, непријатних ситуација избегавајући их, одбијајући да се укључи у рад, учи, сазнаје, одговара на постављена питања и тиме смањује себи ризик да погреши, доживи неуспех. Тиме ентропија постаје све израженија, дете се повлачи, што може да има трајне и далекосежне последице по свеукупни развој његове личности. Чињеница је да данас *не* подстичемо довољно способност осамостаљивања деце (подвукла M. D. 1978:100), стицања самопоуздања, вере у себе и своје могућности. Своју децу предуго држимо у стању претеране зависности, потхрањујући њихову несигурност, незрелост и неодговорност, ускраћујући им прилику да испоље своју способност предузимљивости и одговорног деловања, што је предуслов успешног учења, а самим тим и савладавања технике почетног читања и писања.

Задаци наставе почетног читања и писања су бројни и сложени. Њихова суштина је у томе да ученици савладају вештину читања и писања, да савладају технику читања и писања до одређеног степена, да читају течно и изражајно, да разумеју оно што су прочитали, да обогаћују свој речник, да стекну одређене навике везане за читање и служење књигом (Милатовић 2011:31). У периоду почетног читања и писања ученик мора бити оспособљен да усвоји стандардни изговор гласова, речи и реченица. Кроз аналитичко - синтетичка вежбања мора самостално да повезује слова у речи, речи у реченице, да учећи читање развија осећај за језик. Читање је веома сложен мисаони процес у коме човек преводи словне симболе у звучне. То је посебно тешко за прваке. Колико је то мукотрпан и озбиљан посао, колико вежбе и истрајности треба најбоље сведоче речи великог немачког песника Гетеа, који је рекао: *Ти добри мали људи не знају колико то стаје времена и муке да човек научи да чита. Мени је за то требало осамдесет година и још ни сада не могу рећи да сам дошао до циља* (Милатовић 2011:29). Читање је немогуће научити без упорног вежбања, што захтева добру мотивацију деце. За усавршавање технике читања добро је налазити увек нове текстове. Читање тих нових текстова за ученике значи разумевање нових ситуација, нове садржине, што их додатно мотивише.

Значајан вид мотивације за савладавање технике читања свакако су игровне активности које су првацима веома блиске. Слагањем речи на словарици, шчитавањем, или читањем, додавањем и одузимањем слова, замењивањем слова (мама - дама, дом - сом...), читањем у ступцима, у веритка лним низовима, обликовањем помоћу слова, или откривањем које се слово крије на основу слике, а онда читањем добијеног (слика 4) чинимо овај сложени мисаони процес деци занимљивим и привлачним, мотивишемо их да осете задовољство и лепоту сазнавања, разоткривања значења и лепоте писане речи.



Слика 4: *Нови Буквар са наставним листовима за 1. разред*, Љ. Видовић, Б. Матијевић, Р. Јанаћковић, Едука Београд, 2010, стр. 57.

Ученицима је најтеже ново слово читати у речима, сливати га са другим словима у једну лексичку и акценатску целину, тј. у реч коју су прочитали, шчитавали. С обзиром да је тај пут од слова до речи доста тежак морају се реализовати одређена вежбања која претходе читању.

Опште је познато да нагли прелаз из система игровних активности предшколске доби у систем наставних активности, који карактерише школу и саму обраду слова на почетку школског живота, не погодује радозналом и немирном духу седмогодишњака, његовој сталној потреби за променом, динамиком, разноврсношћу. Зато се јављају различити проблеми у раду са првацима, који се посебно манифестују при савладавању технике читања и писања. Првацима је тешко привући пажњу, још теже је одржати, тешко им пада седење на часу, брзо им досаде једноличне активности, врпоље се, праве несмотрене грешке (Левајн, 2005 у Копас - Вукашиновић 2006:179). Све то може озбиљно да доведе у питање успех ученика при учењу слова, да створи одбојност према настави почетног читања и писања, а самим тим и негативан став према учењу и школи уопште. Да би се превазишао често присутан дисконтинуитет и адаптивни проблеми деце при поласку у школу, посебно у периоду обраде слова који подразумева и прве веће мисаоне напоре, неки аутори препоручују да се суштинска својства игре предшколског детета пренесу у одређене школске активности и тиме учење подреди начелима флексибилности, која је карактеристична за игру (Копас - Вукашиновић 2005, Марјановић 1977). Игра у настави има интегративну функцију, јер све чињенице које сазна дете повезује и сређује у мисаоне целине, успоставља односе и различите комбинације. Кроз игру и игролике активности учи да се снађе у одређеној мисаоној ситуацији што често утиче и на промене у понашању, услед чега долази до симболичке трансформације стеченог искуства и позитивног развоја детета.

3.ЗАКЉУЧАК

Отпор према школи који се све чешће јавља код првака, а изражава се најчешће кроз одбојност према обради слова и учењу читања и писања, није усмерен на наставне садржаје, већ на начине и облике њиховог презентовања. Од умећа и креативности учитеља, његове инвентивности, загонетности коју изазива код деце, начина мотивисања, смисла за хумор и љубави према послу умногоме зависи и став који гради код ученика према школи, учењу, раду

уопште. *Ми постајемо заинтересовани за оно у чему смо успешни*, речи су Џерома Брунера, које су истовремено и кључ успешног решавања напред наведених проблема савремене методике наставе почетног читања и писања. Значајан допринос свему томе даје игра и игролика настава на часу. Игра је кључ успеха. У игри се деца максимално ангажују, користе претходна знања, искуства и вештине, стрпљива су, што се ретко може запазити у неким другим активностима. Примерена деци игра привлачи и одржава њихову пажњу, у њој се осећају сигурно, владају ситуацијом, што значајно подстиче успех у усвајању предвиђених садржаја наставе почетног читања и писања.

Оно што даје предност игри и учењу кроз игру у предбукварској и букварској настави јесте да су овде грешке дозвољене, дете самостално изнова покушава, упорно настоји да дође до решења задатог проблема, пронађе слово, изговори глас, изнова пише и брише све док ново слово не буде написано како треба. За разлику од игре, код класичног учења свака грешка се негативно вреднује, строго осуђује и на тај начин дете у старту етикетира као мање вредно, као лош ђак који често греши. Емоционална вредност игре огледа се у оптимистичком расположењу детета, чак и у ситауцијама када не може да реши проблем и при том покушава да нађе ново могуће решење. Тако из дана у дан све више напредује, што условљава његове измењене утицаје на средину која га окружује, а у исто време долази до сопственог доживљаја стварности (Виготски 1996), чиме игра у наставним активностима постаје важан мотивационо - емоционални чинилац успешног учења.

Изузетно је значајно да дете предшколског и млађег школског узраста у потпуности задовољи своју потребу за игром. Никако се не сме дозволити да се она са поласком у школу вештачки прекине, јер то може довести до застоја у развоју и учењу, контроли пажње, функционисању меморије и формирању симболичких операција. Зато учење кроз игру и примена игролике наставе омогућују да деца брже и лакше превазиђу проблеме адаптације, прихвате школске обавезе, уклопе се у нову средину, али и адекватно припреме за квалитетну обраду слова, прве веће мисаоне напоре, успешно савладају технику читања и писања и тиме развију љубав према књизи, читању, школи, учењу, што су све предуслови целоживотног образовања.

Литература:

1. Венгер, Л. А. (1973): *Педагогика способности*. Москва. Знание.
2. Виготски, Л. С. (1996): *Сабрана дела*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008): *Иновације у настави*, Учитељски факултет Врање.
4. Donaldson, M. (1978): *Um deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
5. Eljkonin, D. B. (1978): *Psihologija dečje igre*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
6. Копас-Вукашиновић, Е. (2006): *Улога игре у развоју деце предшколског и млађег школског узраста*, Зборник Института за педагошка истраживања, бр.1, Београд, стр. 174-189.
7. Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1976): *Intelektualni razvoj deteta*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
8. Сузић, Н. (2005): *Ризница игара за учење слова и бројки*, ТТ-Центар, Бања лука.
9. Трнавац, Н. (1979): *Дечја игра, општа педагошка питања*, Дечје новине, Горњи Милановац.
10. Маљковић, М. (2011): *Неки нови погледи на припрему предшколске деце за почетно читање и писање,* Педагошка стварност, LVII, 7-8-, Нови Сад, стр. 760-767.
11. Montesori, M. (2006): *Upiajujći um*. Беокњига, Београд.
12. Чалић, Б. (2010): *Буквар велики Захарије Орфелина као просветитељска идеја образовања*, у Буквари и букварска настава код Срба, зборник радова, Педагошки музеј Београд, стр. 55-74.

Доц. др Милена Богдановић[1]
Универзитет у Нишу
Учитељски факултет у Врању

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.3.333
стр. 219-230

УЧЕЊЕ И САВРЕМЕНА ИНФОРМАЦИОНО КОМУНИКАЦИОНА ТЕХНОЛОГИЈА

Резиме: *Савремена образовна технологија, уз коришћење мултимедијалних система, ствара предуслове за ангажовање свих чула у процесу стицања нових знања, развија креативност ученика и обезбеђује већу активност ученика у настави и учењу. Зато су информатика и информациона технологија значајни садржаји наставе на свим степенима школовања, од предшколских установа до универзитета. Напредак који је постигнут у технологији мултимедија на нивоу персоналних рачунара, као и у технологији умрежавања и посебно интернет и веба, створио је нове могућности за трансформисање наставног процеса и образовног система значајних размера, пре свега у развијеном свету, али и код нас. Данашњи ученици, захтевају другачије начине учења. Одрастајући уз могућност учења у виртуалном окружењу постајаће самосталнији и спремнији за самообразовање и целоживотно учење. Дигитално доба ће значајно утицати на образовање и радикално ће изменити постојећи процес учења и подучавања. Према томе, млади који се данас налазе у основним и средњим школама и они који ће у састав редовног школовања тек ући, свој животни и радни век ће провести у активном контакту са информационом и комуникационом технологијом и током школовања морају бити за то припремљени. Оспособљавање и школовање младих људи данас не сме изоставити ИКТ из процеса образовања. Примена технологија довела је друштво у такав стадијум да се ИКТ вештине уз знање читања, писања и рачунања почињу сматрати елементарном писменошћу. Сама интеграција информационо комуникационих технологија у наставни процес повлачи за собом питање стручности наставника и професора. Оспособити и стручно усавршити наставнике, припремити их за живот целоживотног учења, праћења трендова и промена у информационим и комуникационим технологијама, степеница је која се не може прескочити. Информационо комуникациона технологија (ИКТ) даје добре темеље за креа-*

[1] mb2001969@beotel.net milenab@ucfak.ni.ac.rs

тивну и делотворну употребу знања. Нова форма учења поприма облик који је све прихваћенији код млађих генерација које одрастају уз рачунаре и мобилне уређаје.

Кључне речи: *Информациона комуникациона технологија, Учење, Нове форме учења, Интернет.*

1. УМЕСТО УВОДА

Почетак новог миленијума представља изузетно динамичан период у развоју рачунарске науке и технологије. Дигитални свет постаје подршка свакодневном животу, али и основна полуга у глобализацији света. Рачунари се, с једне стране, интегришу у модерну културу, а с друге стране препознају се као водећа сила у расту светске економије. Нове технологије уводе се непрестано, и при томе застаревају готово чим се појаве.

Са друге стране, брзи развој рачунарске дисциплине има суштинске ефекте на образовање, и то како на образовне садржаје тако и на образовне методе. Тако су, на пример, умрежавање и веб постали критична основа рачунарске науке, а истовремено и једно од основних педагошких средстава, условљавајући промене и у самом образовном процесу, не само у рачунарској науци већ и у другим областима. Напредак који је постигнут у технологији мултимедија на нивоу персоналних рачунара, као и у технологији умрежавања и посебно интернет и веба, створио је нове могућности за трансформисање наставног процеса и образовног система значајних размера, пре свега у развијеном свету, али и код нас. Улога наставника се у том процесу мења али и даље остаје пресудна: мада информатичка глобализација омогућује ученицима да посете далеке музеје, да праве електронске излете до далеких археолошких налазишта и да комуницирају преко видео конференција, школа је та која ученике треба да учи критичком мишљењу, социјалном понашању, радној дисциплини, личној одговорности, која их упознаје са моделима и менторима, развија и подржава радозналост.

Свако друштво тежи за ефикаснијим, економичнијим и демократскијим образовањем, па се зато питање употребе нових информационих технологија у образовању своди на проблем стварања теоријски идеалног модела о употреби ових технологија на свим нивоима образовања. Најважнији задатак савременог

васпитно-образовног процеса се огледа у подизању учинка постојећих и проналажењу ефикаснијих метода и облика рада.

Наставу је неопходно актуализовати. Под појмом *актуализација наставе* подразумева се систематско уношење елемената савременог друштва и потреба савременог човека у наставне садржаје, примену савремених наставних средстава. Да би се настава актуализовала, потребно је увести *иновације* у образовање. Иновација је нека новина у пракси образовања, нека промена у садржају или методама рада, а у циљу побољшања квалитета наставе. Она не мора да буде нешто ново, већ и нешто боље које се усваја, примењује и усавршава.

2. НОВИ НАЧИНИ УЧЕЊА

На сваком кораку, интернет и информационе технологије мењају многе аспекте живота као у Србији, тако и другде у свету. Живимо, купујемо, радимо, управљамо и комуницирамо новим начинима које нам је омогућила технологоја. Информациона и комуникациона технологија најпродорнија је технологија данашњице. Она налази примене у свакој грани привреде, те у свим подручјима школства и подлога је за успешно деловање свих друштвених и државних структура.

Учење је константан процес и не завршава се школским образовањем. Свакодневно образовање и усавршавање је неопходно (Образовање током живота, поглавље 12, члан 96. Закона о високом образовању Републике Србије, 2005).

Учење се кретало од традиционалног учења, учења путем аудио лекција, видео лекција, електронског учења, учења на даљину до данашњег вида мобилног учења - *m-learning.* Мобилно учење је једна врста форме учења на даљину – *distance learning (d-Learning)* и електронског учења – (*e-Learning*).

2.1.Традиционално учење

Традиционалан начин држања наставе углавном подразумева аудиторна предавања, односно преношење знања (наставника) ширем аудиторијуму (ученицима или студентима). Овакав принцип потиче још од давне прошлости када су се знања преносила причама старих људи својим потомцима. Слушаоци имају могућност или да памте информације изнете током

предавања или да користе нека приручна средства за записивање важних елелмената током самог предавања да би касније могли из тих забелешки да уче. Ученицима остаје и да самостално „прелазе“ књиге и осталу литературу ради проширивања пређеног наставног градива. Наставници такође могу да користе одређена помогала током предавања (нпр. табла и креда).

2.2.Технолошки подржано учење

Развој нових технологија омогућио је и њихову примену у образовном процесу. Држање аудиторне наставе и читање из књига је данас само део наставног процеса. Предавања се изводе путем мултимедијалних помагала (видео бим), ученици користе едукативни софтвер за учење, користе Online сервисе за бржи приступ материјалима, док се провера знања изводи преко софтвера за тестирање.

2.3.Едукативни софтвер

Едукативни програми (или образовни софтвери) се дуго користе у образовању. Ти нови програми (паметне игре) интересантни су корисницима, посебно млађем узрасту. Аутори едупрограма и симулација труде се да поучавање и начин презентације буду стимулативни. У форми 3Д интерактивних симулација, забавних игрица или квизова, пласирају се врло озбиљни наставни садржаји.

Едукативни софтвер се може посматрати из два угла. Са једне стране га користе едукатори (наставници, предавачи, тренери и др.) ради ефикасније припреме и извођења наставе, а са друге, то је софтвер намењен ученицима за лакше савладавање наставног градива, брже и интересантније учење. Посебно је значајан у предшколској и школској обуци, јер саджи много забавних елемената. Овакви софтвери садрже много интерактивности, разне слагалице, игрице, тестове и квизове. Захтевају рад корисника до испуњења одређеног циља, с тим да корисник не мора да пролази све лекције редом, већ може да бира и оствари свој поредак у кретању према циљу.

Одлични едукативни софтвери имају и интелигентна решења праћења напредовања ученика, јер га враћају на елементе који нису добро савладани (нпр. после урађеног теста ученик се на основу резултата и броја остварених поена на појединим питањима, враћа на области из којих су та питања, на додатно учење).

Добар едукативни софтвер нуди могућност учења кроз различите нивое. Најмање три нивоа могу да постоје, почетни, средњи и напредни. Према резултатима тестирања препоручује се ниво учења.

Појмове традиционалног и софтверског учења не треба посматрати одвојено, већ као комбинацију оба приступа. Софтверско учење треба користити као подршку традиционалном приступу, а не његовом потпуном искључивању. Савремена технологија треба да се користи као подршка наставном процесу. Њене предности треба искористити у складу са све већим потребама и могућностима корисника, где се данас простор и време појављују као ограничавајући фактори. Учење у учионицама (Classroom Learning) такође треба осавременити и учинити интересантнијим кроз радионице и студије случаја (Case Study).

2.4.Учење на даљину и електронско учење

Учење на даљину је најстарији вид учења. Електронско учење нуди нове методе учења на даљину које је базирано на компјутерима и новим технологијама. Са развојем ИКТ-а, учење на даљину је поприлично облик електронског учења. Даљим развојем ИКТ-а електронско учење поприма нови облик учења – мобилно учење. Еволуција у образовању и обука на даљину се може окарактерисати као прелазак са учење на даљину на е-учење и m-учење.

Електронско учење развија и динамизује потенцијале образовних ресурса. Оно је засновано на информационој технологији и педагошки је оријентисано. На област електронског учења као трансфера знања и вештина преко интернета све већи утицај имају технологије web интелигенције. Предмет интересовања web интелигенције су примена информационих система на web-у, онтолошко инжењерство, семантички web, интеракција човека и рачунара и рачунарских медија, управљање информацијама на web-у, претраживање и откривање информација и знања на web-у, web агенти, аутономни системи агената, web mining и др. (WINTEL 2005-2007).

У оквиру електронског учења разликују се четири дисциплине: 1. *образовање на даљину* (курсеви као скупови фајлова повезани хиперлинковима са мноштвом мултимедијалних елемената; актуелни светски концепт учења на даљину подразумева коришћење текстуалних материјала, видео конференција и

мултимедијалних презентација), 2. *образовање у правом моменту* (запослени се повремено шаље на усавршавање из одређене дисциплине), 3. *образовање коришћењем интернета* (уз помоћ ресурса који се налазе на интернету) и 4. *образовање током читавог живота* (концепт "доживотног ученика" који стално мења посао и усавршава се).

За разлику од класичног учења које се углавном заснива на питањима и одговорима, електронско учење је скуп следећих процеса: *прикупљања информација*, *прављење приче* (истраживања), *креације* (структурирања знања), *интеракције* (комуникације са другим ученицима и експертима у широј заједници), *постављања питања и давања одговора* виртуелном наставнику. Електронско учење је пројектно оријентисано, омогућава стални приступ новим знањима и континуирано усавршавање. Онлајн настава у већој мери активира креативне потенцијале наставника и ученика, ублажава или потпуно елиминише њихову географску изолацију, омогућава већу понуду предмета изучавања и, што је не мање важно, штеди време и новац. Слабу страну електронског учења, с једне стране, представљају проблеми у вези са филтрацијом информација, брзим мењањем и застаревањем садржаја, контролом квалитета, односно евалуацијом ресурса, док с друге стране, електронско учење захтева појачан ангажман наставника у припреми курсева и у савладавању web технологија и софтвера, као и већи ниво активности са ученицима.

Један од неопходних елемената инфраструктуре за примену концепта електронског учења представљају web презентације. Оне могу бити различитих типова, на пример, *једноставне* или *статичке* направљене у HTML, *fleš web презентације* са анимираним графичким странама, презентације *у облику web сервиса* са програмираним компонентама за размену и модификацију информација, *динамичке* са базом података, *комерцијалне* које у реалном времену обрађују различита плаћања или *пословне* у којима се обрађују и синхронизују различити пословни процеси и сл. Према другој подели разликују се три врсте web презентација. Прву врсту чине *интегрисане презентације* које се састоје од основне стране, динамичке форме и модула (форума, секција, линкова, фајлова, фотоалбума), мејл сервера, web-мејл сервиса, статистике и др. Другу врсту чине *стандардне презентације* које се састоје од основне стране, динамичке форме (анкете, контакт форме, фајлова, линкова, форума), статистике и др. Трећу врсту web презентација представља *портал.* Портал је

модерни информатички систем за поставку и контролу садржаја динамичког карактера. Главну контролу система и администрацију врши администратор. Он садржи основну страну, динамичке елементе, web-мејл, панел за пријаву корисника, административни мени, контакт форме, мулти мени систем, аутоматизовани фото албум, систем за вести, секције за фајлове и линкове, придружене динамичке системе (нпр. приватне поруке, секције за представљање корисника, анкетни систем за проверу јавног мњења).

Појам *m-learning*-а, као и први вид учења уз помоћ мобилних уређаја, први пут се јавља још 1970-их и 1980-их година. Тих година, Alan Key је са својим сарадницима предложио да се направи мини компјутер који би био замена књизи. Назив тог компјутера је био Dynabook. Први озбиљни вид овог вида учења јавља се током 1990-тих година. Тада је фирма Palm нудила разне попусте образовним институцијама и фирмама које су користиле мобилно учење на PalmOS платформи. Тек почетком 21. века Европска комисија почиње да подржава пројекте везане за m-learning и мултинационални пројекат под називом MOBIlearn (http://www.mobilearn.org/).

Једна од водећих компанија на подручју m-learning-а је Mobile Learning Network-MoLeNET. По њиховој дефиницији, мобилно учење укључује повезивање путем преузимања и постављања материјала, те рад путем бежичне мреже или мобилних телефона, као и повезивање са системима у институцијама (са нпр. виртуелним окружењем за учење - eng. *Virtyal learning environment* - VLE). По њима, m-learning има једнако велику важност и у едукативним, и у комерцијалним окружењима. Због лакше преносивости m-learning омогућава већу предност од e-learning-а.

Мобилно учење је незамисливо без употребе мобилних уређаја. Понуда и куповина мобилних уређаја је велика а доступност зависи од њихове цене. Предност мобилних уређаја је та што се скоро сваки може конектовати на глобалну светску мрежу звану интернет.

Данас постоји неколико комуникационих технологија које пружају услуге мобилним уређајима. Неке од њих су:

- ***Global System for Mobile Commynications (GSM)***
- ***Wireless Application Protocol (WAP)***

- ***General Packet Radio Service (GPRS)***
- ***Blyetooth***
- ***IEEE 802.11***
- ***Infrared Data Association (IrDA).***

У прво време када су се појавили мобилни телефони нико није ни слутио да ће њихово коришћење превазићи сврху обављања само телефонских разговора. Временом се величина и цена мобилних телефона смањила и постала доступна сваком појединцу. На крају 2011. године било је 6 билиона мобилних претплатинка. Од обичног телефонирања и слања СМС порука, данашњи мобилни телефони нуде низ апликација које могу бацити у сенку неке персоналне рачунаре. Са развојем приступа интернету, развојем бројних апликација, Blyetooth-а, WAP (Wireless Application Protocol), GPRS (General Pachet Radio System) and UMTS (Universal Mobile Telecommynications System) јавила си и могућност учења путем мобилних телефона. Јављали су се и први пионирски захвати у пољу учења страних језика. Мобилни уређаји су најефективнији када се комбинују са другим активностима, традиционалним учењем и другим врстама информационих технологија. Twarog и Pereszlenyi-Pinter користили су мобилне телефоне као вид удаљеног учења -distant langyage са повратним информацијама и помоћи. Године 1996. запослени на Brigham Yoyng University-Hawaii учили су енглески језик кроз курс учења на даљину и то од Хаваја до Тонга преко телефона и рачунара. То су били први захвати коришћења мобилног телефона у сврху учења страног језика. Први прави пројекат коришћења мобилних телефона у учењу језика развијен је од стране Stanford Learning Lab који су истраживали његову употребу у учењу језика. Касније Thornton и Hoyser развили су неколико иновативних пројеката коришћења мобилних телефона за учење енглеског језика на јапанском универзитету. Сличан програм креирали су 2005. године Levy и Kennedy за учење италијанског језика у Аустралији. Путем мобилних телефона слали су СМС поруке у виду речи, дефиниције и разне реченице са захтевом да добију одговоре на постављена питања или квизове. Касније су се увелико појављивали пројекти учења страних језика. И ту пут није завршен. Због слања и примања информација јавио се појам моблогинг пандан веблогингу. Појам моблогинг први је разрадио Mielo, G.

2.5.Учење преко Интернета

Учење путем Интернета се може дефинисати као облик едукације у којем се наставни садржаји презентују полазницима путем Интернета. При томе је основни захтев који се поставља пред учеснике образовног процеса поседовање рачунара са прикључком на Интернет. Када је реч о програмској подршци која се користи при едукацији путем Интернета, најчешће се користе тзв. Courseware алати, који омогућавају складиштење образовних садржаја на Web серверу и њихово повезивање, комуникацију међу учесницима образовног процеса, управљање учењем, као и проверу знања путем разних тестова за самопроверу.

Обука заснована на WEB-у, WBT–WEB BASED TRAINING се врши објављивањем садржаја за учење на WEB сајту (Интернет презентацији) образовне установе. Предности оваквог метода дистрибуције материјала за учење су: брза дистрибуција – ученици преко WWW приступају понуђеном материјалу, могуће је укључити хипермедијске материјале, сервис могу користити појединци или групе истовремено, могућност повезивања „линковања", мултимедијалност садржаја, једноставност обнављања и публикације садржаја, могућност администрирања приступа, интерактивност садржаја итд.

E-mail је најједноставнији облик асинхроне интеракције и најчешће се користи само као додатак уз друге облике комуникације. Предности коришћења e-mail-а: једноставност при коришћењу, комуникација је приватна, омогућује довољно времена за размишљање и одговор.

Mailing листе су сервис са сличним обликом интеракције, предности и недостаци као код e-mail-а, предности поштанских листа су да обезбеђују једноставност у коришћењу, прилагођеност у раду са групим, омогућава дељење студената или ученика и организацију у неколико мањих група чији учесници имају одређене сродне карактеристике.

On-line форуми као и листе омогућавају јавне расправе, шаљу се питања, одговори, размењују мишљења, могуће је отворити властиту дискусиону групу на одређену тему. Овај начин комуникације омогућава да велике датотеке не заузимају простор на нашим дисковима, омогућавају обучавање преписком, употребом преноса фајлова за пренос материјала курса и формирање огласних табли за комуникацију са наставником.

Internet relay chat (IRC) је синхрона комуникација базирана на текстуалним порукама преко Интернета или Интранета у реалном времену и омогућава повезивање ученика са приближно једнаким знањем, равноправност ученика, објективност оцене и могућност надокнађивања пропуштеног наставног градива.

FIT корист тзв. *комбиновани пренос* који обухвата делимично коришћење Web-а, поменутих Интернет сервиса као и материјала на чврстим дисковима за пренос фајлова. Овакав приступ обезбеђује квалитетан e-learning који пружа најбоље од CBT i WBT док се у исто време минимизирају недостаци сваког од приступа.

2.6. Целоживотно учење - Life Long Learning (L^3)

Целоживотно учење (перманентно (трајно, континуирано) образовање - *permanent education*) се дефинише као активност учења током живота, са циљем унапређивања знања, вештина и способности унутар личне, грађанске, друштвене и пословне перспективе. Подразумева :

- схватање образовања као континуираног аспекта свакодневног живота;
- стицање и осавремењивање свих врста способности, интереса, знања и квалификација од предшколског узраста до доба након завршетка радног века;
- унапређење развоја знања и способности које ће омогућити људима прилагођавање „друштву знања“ и активно учешће у свим сферама друштвеног и економског живота и утицаја на властиту будућност;
- уважавање свих облика учења (формално образовање (факултет на пример), неформално образовање (нпр. усавршавање на радном месту), информално образовање, међугенерацијско учење (размена знања у породици, на пример).

2. УМЕСТО ЗАКЉУЧКА...

Све бржи техничко-технолошки развој неминовно намеће многе промене које се уводе у све сфере нашег живота. С обзиром на то да је рачунар постао део свакодневног живота у привреди и у свету рада, као и део свакодневног живота у слободном времену, у домаћинству и у свакој другој људској области, намеће се питање о његовом месту у образовању уопште.

Када су у питању нове инфо-комуникационе технологије многи стручњаци сматрају да наставници треба да стекну нова сазнања, схватања и приступе, формирају нове ставове и имају другачију улогу у таквом окружењу. Стога су потребни и другачији облици професионалног развоја јер је природа образовног процеса у online сфери условљена природом нових инфокомуникационих технологија и наше способности да је разумемо – да будемо писмени за „електронски алфабет“.

Србија има веома дугу и успешну историју развоја просвете, образовања и науке. Успешан развој Србије у подједнакој мери зависи од достизања савремених научнотехнолошких

стандарда и од очувања националног карактера просвете и васпитања. Отвореност према светским достигнућима у овим областима претпоставља постојање јасних националних циљева и вредности.

Литература

1. ***Librero, F., Ramos, A. J., Ranga, A. I., Trinona, J., & Lambert, D***. (2007). Uses of the cell phone for education in the Philippines and Mongolia. *Distance Education, 28*(2), 231-244. doi: 10.1080/01587910701439266
2. ***Stead, G.*** (2005). *Moving mobile into the mainstream*. Paper presented at the mLearn 2005: 4th World Conference on mLearning, Cape Town, South Africa. http://www.mlearn.org.za/CD/papers/Stead.pdf
3. ***Twarog, L., & Pereszlenyi-Pinter, M.*** (1988). Telephone-assisted language study and Ohio University: Areport. *The Modern Language Journal, 72*, 426-434.
4. ***Green, B.A., Collier, K.J., & Evans, N***. (2001). Teaching tomorrow's class today: English by telephone and computer from Hawaii to Tonga. In L.E. Henrichsen (Ed.), *Distance-learning programs* (pp. 71-82). Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
5. ***Thornton, P., & Houser, C***. (2003). Using mobile web and video phones in English language teaching: Projects with Japanese college students. In B. Morrison, C. Green, & G. Motteram (Eds.), *Directions in CALL: Experience, experiments & evaluation* (pp. 207-224). Hong Kong: English Language Centre, Hong Kong Polytechnic University.
6. ***Levy, M., & Kennedy, C.*** (2005). Learning Italian via mobile SMS. In A. Kukulska-Hulme & J. Traxler (Eds.), *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*. London: Taylor and Francis.
7. ***Богдановић М.*** (2009). Електронско учење, учење на даљину, Зборник радова I део- ***Пети међународни симпозијум ТЕХНОЛОГИЈА, ИНФОРМАТИКА И ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ДРУШТВО УЧЕЊА И ЗНАЊА,*** стр. 299-308, Факултет техничких наука, Чачак. ISBN 978-86-7447-083-1, COBISS.SR-ID 243356167
8. ***Богдановић М.*** (2010). Образовни софтвери, Образовање и национално васпитање, Тематски зборник: *Могућност националног васпитања у време глобализације,* стр. 265-282, Учитељски факултет, Врање. ISNBN 978-86-82695-71-4, COBISS.SR-ID 176593932
9. ***Bogdanović, M.*** (2012). Growing Importance of Distance Education, I.J.Modern Education and Computer Science, 2012, 3, pp. 35-41, Published Online April 2012 in MECS (http://www.mecs-press.org/), DOI: 10.5815/ijmecs.2012.03.05
10. ***Bogdanović, M.*** (2012). Mogućnosti primene savremenih dostignuća obrazovne tehnologije u predškolskim ustanovama, Zbornik radova – Simpozijum ***Matematika i pimene II knjiga***, 27-28.05.2011., Univerzitet u Beogradu – Matematički fakultet, str. 37-48, Beograd. ISBN 978-86-7589-084-3, COBISS.SR-ID 192004364

Проф. др Наташа Вујисић Живковић[1]
Одељење за педагогију и андрагогију
Филозофски факултет
Универзитет у Београду

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 231-248

ИНТЕРЕСОВАЊА У НАСТАВИ И „УЧЕНИЦИ НОВОГ МИЛЕНИЈУМА“

МОГУ ЛИ СТАРИ ДИДАКТИЧКИ ПРИНЦИПИ ДА ПОМОГНУ У РЕШАВАЊУ САВРЕМЕНИХ ПЕДАГОШКИХ ПРОБЛЕМА

Резиме:„Ученици новог миленијума“ или „дигитални урођеници“, како се још називају, расту у медијском окружењу које из темеља мења улогу традиционалне школе у образовању и васпитању. Школска настава се, као можда никада у досадашњој историји, нашла пред изазовом као да привуче и одржи пажњу ученика.

У овом прилогу бавимо се актуелним истраживањима феномена „ученика новог миленијума“, а затим указујемо на историјски развој идеје интересовања у настави као главног дидактичког принципа, са посебним освртом на допринос наших аутора (Војислава Бакића) проучавању ове теме. У закључку постављамо питање да ли се из прећашње педагошко-дидактичке теорије могу извући елементи корисни за решавање горућих питања савременог образовања.

Кључне речи: традиционална и савремена настава, интересовања у настави, „ученици новог миленијума“.

[1] nvujisic@f.bg.ac.rs

УВОД

„Најгори грех наставе јесте досада“, са овом тврдњом Јохана Фридриха Хербарта сложила би се велика већина савремених ученика и студената. Вековима се педагози са мало успеха боре против овог „најгорег греха наставе“, трудећи се да у први план ставе поштовање природног развоја и могућности детета да прати школску наставу, његову индивидуалност и интересовање. Од једне од првих великих педагошких иновација каква је била књижица *Orbis sensualium pictus* Јана Амоса Коменског, која је до Гетеовог времена задржала своју актуелност, све до данас показивало се да иновације нису толико мењале школску културу, колико је ова, настала под утицајем друштвених околности, успевала да прилагоди и, на известан начин „укалупи“ иновације у постојећу структуру образовног система (Depaepe et al., 2008). Све критике „традиционалне“ школе и наставе у којима доминира механичко меморисање („бубање“), залагања за мисаону и вољну активизацију ученика у „савременој“ или „будућој“ школи, нису представљала ништа више од покушаја, истина херојских, да се измени рутина образовно-васпитног процеса и окошталост школског система. Ови покушаји, ипак, оставили су нам велику ризницу педагошког теоријског и практичног наслеђа из којег би се могли пронаћи, ако не готови рецепти, онда барем неки принципи корисни за решавање савремене кризе васпитања и образовања.

Доминантна школска култура успостављена у ери модерне, нашла се данас пред великим изазовом савремених дигиталних медија, који драматично мењају свет детињства и младости. Овај утицај мора да се уважи, ако се желе позитивни сценарији развоја школе из недавне великестудије Центра за педагошка истраживања и иновације OECD-а, а то су „школа као заједница учења“ и „школа као социјално средиште“; и да се избегну негативни сценарији попут наставка бирократизованог образовног система и, на крају, његовог потпуног распадања у савременим условима. Ове године, у којој са много мање ентузијазма обележавамо тристотине година од рођења Жана Жака Русоа, него што је то било приликом његове двестагодишњице 1912. године, када је у Женеви основан Институт Жан Жак Русо као симбол стварања нове науке о васпитању, новог педагошког образовања и, најзад, нове школе, има смисла подсетити се његових максима –поштујте

детињство и поштујте интересовања детета у васпитању. Истина је да Емил и Софија 21. века не одговарају Русоовом идеалу „природног човека“ („племенитог дивљака“), они су више „дигитални урођеници“, али је можда још увек могуће искористити њихову радозналост за подстицање трајног и многоструког интереса за стицање знања и учешће у друштвеном животу. У том оквиру видимо могућност за нове и ефикасне педагошке иновације, које треба да захвате све аспекте образовно-васпитног процеса и система, од стила педагошког вођења до употреба савремених технологија у формалном и информалном образовању.

У овом прилогу детаљно смо представили истраживачке налазе о феномену „ученика новог миленијума“, а потом, у кратким цртама, изложили генезу идеје о интересовању ученика као главном дидактичком принципу, насталу на линији Русо – Хербарт, која је је утицала на бројне педагоге различитих уверења, а која је, као што је мало познато, први пут расветљена у раду српског теоретичара васпитања Војислава Бакића. Ризик оваквог приступа јесте да се може с правом приговорити, да спајамо неспојиво, али смо тај ризик свесно прихватили уверени да примењени приступ може да буде повод за развијање плодне дискусије о томе шта је то у педагошкој традицији што је вредно реактуализовати и, такође, о томе шта је то у педагошким иновацијама што садржи елементе традиције.

УЧЕНИЦИ НОВОГ МИЛЕНИЈУМА

Ко су ученици новог миленијума (у даљем тексту:УНМ) или на енглеском*NewMilleniumLearners (NML)*? Да ли су они општи феномен присутан у свим развијеним земљама и на који начин може да се објасни разлика између земаља, и у самим земљама, када су у питању ови ученици? Пред каквим изазовима стоји образовање, нарочито у области интерперсоналне комуникације и управљања учењем? Како прилагодити образовање потребама УНМ? Шта учинити у области политике образовања?

Millennials је термин који је у широкој употреби и користи се за оне генерације рођене од осамдесетих до данас, одрасле у условима у којима су дигиталне технологије део њиховог свакодневног живота. Први пут су овај термин употребили Хов и Штраус 2000.године у чланку *Ученици новог миленијума – нова велика генерација* (Howe&Strauss, 2000) у коме су акцентовали да

је у питању потпуно нова генерација које серазликују од претходних, такозвана *генерација X*. Укратко, УНМ су генерација која је расла окружена новим медијима и већина њихових активности односи се на непосредну комуникацију која се остварује преко савремених дигиталних технологија. Они су навикнути на компјутере, знају да на креативан начин користе савремене технологије, зато их често и називају *net-generacijom* (Oblinger & Oblinger, 20005) или *gamer-generacijom* (Carstenes & Bech, 2005) или *homozappiens* (Veen, 2003), због њихове способности да истовремено користе различите дигиталне информације. За њих је типично да им се свакодневни живот састоји од комуникације путем инстант порука. Они нису, како се често мисли, пасивни, на пример, преко два милиона америчке деце узраста од 6. до 17. године је већ 2004. године имало свој веб сајт (Grunwald, 2004), а у Великој Британији 2005. године свој веб сајт имало је 31% младих од 14. до 21. године (Gibson, 2005, prema Pedro, 2006). Велика популарност блогова, инстант порука, експанзија друштвених мрежа попут Facebook-а у каснијем периоду, утицала је на промену начина на који ова генерација учи и комуницира. Ова популарност објашњава зашто млади данас све више времена проведе у кући уз дигиталне медије, компјутере, игрице, Интернет, више него пред телевизијом. У САД млади од 13. до 17. године проводе пред компјутером три ипо сата свакога дана (Grunwald, 2004). У истој земљи деца млађа од шест година проводе дневно око два сата уз визуелене медије, половина њих користи компјутер, а међу децом узраста до 4. године, чак 6,27% проводи један сат дневно уз видео игре (Rideout, Vandewater & Wartella, 2003). За УНМ је сасвим нормално да у исто време гледају телевизију, разговарају телефоном, претражују Интернет и раде домаће задатке (појава која се назива *multitasking*). Оваква употреба савремених технологија значајно обликује начин на који они схватују комуникацију, учење, па и њихов лични вредносни систем.

Центар за педагошка истраживања и иновације OECD-а спровео је у периоду 2007–2012. године велико истраживање феномена УНМ, којим је руководио компаративни педагог из Барселоне Франсис Педро (Francis Pedro). Циљ је био да се укаже на погледе, ставове, очекивања и компетенције УНМ које су у блиској вези са учењем и наставом, као и на разлике које постоје у њиховом школском и ваншколском животу. Такође, пројекат је требало да се испита ефекте дигиталних технологија на ученике и

да се понуде неке препоруке за образовну политику и праксу. (Pedro, 2006; CERI, 2008; Pedro, 2012). У извештају о овом пројекту његови носиоци су најпре представили стање убрзаних промена које се односе на чињеницу да је дигитална технологија постала саставни део свакодневног живота деце и младих и степен у којем у OECD земљама ове технологије утичу на активност деце и младих, укључујући и то како утичу на њихове социјалне интеракције и знања. На питање да ли су УНМ опште распрострањен феномен који се односи на све младе, истраживања дају потврдан одговор. У оквиру PISA 2003. године (Wastlau-Schluter, 2005) резултати показују да готово 100% младих узраста од 15 година у европским земљама свакодневнио користи компјутер код куће, а само неколико пута недељно у школи; око 80% има компјутер код куће, а 60% интернет везу. И у земљама које нису чланице OECD-а ситуација је слична. Такође, три доминантне активности тинејџера код куће су играње игрица, тражење информација на Интернету и комуникација путем *email-а* и инстант порука. Изузев играња игрица, тражења информација на Интернету је према извештају OECD-а из 2004. интегрисано у школску праксу, док електронска комуникација још није препозната као типична образовна активност. За УНМ је карактеристична и употреба мобилних телефона: у САД је још 20005. године мобилни телефон користило 62% младих. (према Pedro, 2006)

Дакле, УНМ су опште распрострањен феномен, који стално расте и има универзални карактер. Ипак,постоје разлике које су последице различитог темпа којим информационо-комуникационе технологије(ИКТ) у различитим земљама улазе у употребу. PISA 2003. је показала да у OECD земљама између 20 и 90% петнестогодишњака користи компјутер најмање последњих пет година. Такође, ови подаци говоре о томе да постоје разлике између OECD земаља. Истим истраживањем утврђено је да млади у већини OECD земаља, изузев Немачке и Шкотске, значајно више користе компјутер код куће него у школи. Ови подаци говоре о разликама у контексту за учење које УНМ имају код куће и у школи. Између 25 и 75% тинејџера свакодневно користи компјутер у кући, а само измађу 1 и 25 % у школи. То говори да су активности повезане са ИКТ знатно присутније у кућним условима, а да је темпо повећања ИКТ у школи спорији. PISA 2006. показала је да 86% ученика узраста од петнаест година често користи компјутер код куће, а ако се овај налаз упореди са

резултатима из 2003. године може се претпоставити да ће ускоро цела популација ученика да користи компјутер код куће. Са друге страни, нови резултати (из 2006. године) показују да 50% ученика не користи компјутер у учионици. (према Pedro, 2006; CERI, 2008)

Употреба дигиталних медија у почетку је водила до повећања интергенерацијског јаза између наставника и ученика. Пренски (Prensky, 2001) је УНМ назвао *дигиталним урођеницима*, онима који користе дигитални језик компјутера и видео игара, за разлику од својих наставника који су *дигитални имигранти* и који тек треба да се прилагоде новим условима које ствара употреба ИКТ. Они тек треба да науче овај дигитални језик. Када су се компјутери појавили, наставници су их радо прихватили као средство у настави, али када се десило да су компјутери и Интернет ушли у сваку кућу, школа се суочила са проблемом. Питање је да ли будући и садашњи наставници имају карактеристике УНМ, посебно након проласка једне деценије дигиталне ере? Иако многе студије показују да су наставници међу онима који имају највиши степен компјутерске писмености, изгледа да они нису у стању да ове своје компетенције примене у настави. Чиме то објаснити? Недостатком осетљивости за употребу технологије у учионици и интересовања за то да се на овај начин иновира настава? Доминантна култура наставничке професије изанемаривање резултата емпиријских истраживања у наставном раду, доводе до тога да наставници немају визију нити лично искуство о томе како треба да изгледа настава у којој се користи ИКТ. Истраживања показују да школе за образовање наставника нису довољно ефикасне у обучавању будућих наставника у коришћењу ИКТ у настави. Будући да су студенти будући учитељи већ *дигитални урођеници*, изгледа да им се на факултетима на којима се образују обраћамо на језику који они уопште не разумеју. У сваком случају потребно је обучити наставнике да користе ИКТ у настави смислено, односно тако да оно резултира повећањем постигнућа ученика. Од ништа мањег значаја је разумевање коришћења ИКТ за социјални развој ученика, односно потребу њиховог педагошког вођења у овој области. Да би се то постигло треба размотрити феномене битне за УНМ и њихову досадашњу емпиријску евиденицију. Употреба ИКТ технологија највећим делом зависи од иницијативе наставника, који у све већем броју користе ИКТ и све су компетентији. Али све досадашње иновације нису биле засноване на познавању

карактеристика УНМ, што значи да треба наћи начин иновирања образовања тако да оно више одговара УНМ, да се у што већој мери користе компетенције које су УНМ развили и да се узме у обзир когнитивни и животни стил који су формирали.

Најпре, потребно је разбити заблуду да су УНМ хомогена група. Веома је важно да се нагласи да дигитална технологија различито утиче на различите групе младих, с обзиром на пол, социоекономски статус, узраст. Постоје разлике између дечака и девојчица у начину на који користе ИКТ. Петнаестогодишњи дечаци дужи низ година користе компјутер у односу на девојчице, већи број дечака него девојчица користи компјутер свакодневно, дечаци доминантно користе компјутер за играње игрица, а девојчице за *email* и четовање; једина је сличност у томе што и једни и други у истом обиму користе Интернет у потрази за информацијама. Врло је занимљиво да се дечаци идевојчице разликују у употреби ИКТ везаној за комуникацију, нпр. у Француској 70% девојчица користи свакодневно мобилни телефон за комуникацију у односу на59% дечака; 72% девојчица разговара телефоном са пријатељима са којима више нема непосредан контакт, док то чини само 30% дечака. (Pasquier, 2005, prema Pedro, 2006)Дакле, дечаци више користе Интернет од девојчица, имају позитивнији став према активностима које укључују коришћење компјутера и у већем степену су заинтересовани да развију дигиталне вештине, док су девојчице доминантно заинтересоване за употребу дигиталних технологија у циљу комуникације. Могло би се рећи да девојчице заостају у употреби ИКТ и, како неки тврде, да су УНМ заправо дечаци који седе за компјутером и играју видео игре.

Ипак, истраживања сведоче да неможемо говорити о типичној слици ученика новог миленијума. Истраживања утицаја социоекономског статуса на употребу ИКТ говоре о томе да што је нижи социоекономски статус то је већа употреба инстант порука. (Pasquier, 2005, prema Pedro, 2006) Када је у питању *email* што је виши социоекономски статус то је мања вероватноћа да ће петнаестогодишњак да ступи у комуникацију путем интернета. Иако је употреба дигиталних технологија општераспрострањен феномен, постоје разлике које су повезне са социоекономским статусом. У свакој од земаља OECD постоји одређен број деце којима уопште нису доступне дигиталне технологије, 14% петнаестогодишњака у земљама OECD не користи компјутер и интернет, што политичари треба да узму у обзир. Такође, они

којима су досупне ИКТ разликују се у погледу начина на који их користе. Нека истраживања показују да начин употребе компјутера и интернета (за забаву или учење) у највећем степену зависи од образовног и социоекономског статуса родитеља. У том смислу говори се о *Метју ефекту*, под којим се подразумева да они ученици који већ имају добар културни капитал користећи ИКТ технологије само га још повећају, а да ће они који немају приступ дигиталним технологијама или их користе само за забаву, заостати и да ће временом ова разлика постати све већа. Ако не постоји нека компензаторна политика разлика између ове две групе у социоекономском статусу и културном капиталу ће све више да расте. (Pedro, 2006)

Које су импликације растуће употребе ИКТ на интелектуалне вештине, животни стил и ставове ученика и какве изазове ове промене представљају за образовање? Већина аутора се слаже са тврдњом да су данашњи ученици такви да за њих традиционални образовни систем више није одговарајући. Они имају способност да брзо прелазе са једне теме на другу, зато су нестрпљиви ако им извори информација нису одмах доступни и веома се ретко дуже времена баве једном темом и о њој размишљају. Такође, очекују да им се одмах одговори, постављају истовремено пуно питања... Све у свему, УНМ су навикли да траже информације само на нештампаним дигиталним изворима, да приоритет дају сликама, покрету, музици, а не тексту. Веома лако истовремено раде различите ствари, уче истовремено пратећи већи број веома различитих информација. Због раширене употребе видео игара ученици развијају очекивања да им се брзо одговори. Навикинути су на учење које је брзо, фокусирано и репетативно, а то су основне карактеристике видео игара, као и на притисак да брзо доносе одлуке, да су стално изложени веома лепо дизајнираном и узбудљивом контексту, али још увек нема емпиријских истраживања која би показала како све то утиче на њихов когнитивни развој и школско постигнуће. УНМ су генерација која сигурно има другачије културне моделе и животни стил. Они су прва генерација која више пажње посвећује Интернету него телевизији, такође њихова конзумација дигиталних медија је знатно мање контролисана од стране одраслих (родитеља и наставника). (Pedro, 2006)

Како изгледа коришћење ИКТ од стране УНМ? Они су најчешће физички изоловани, чак и када комуницирају, не комуницирају непосредно, све више се продужава време које проводе

са дигиталним медијима, а све мање се одмарају, сматрају да је основна норма комуникације брзо и непосредно реаговање (одговорити истог тренутка), имају позитиван став према мултимедијалном садржају, а не према тексту, писање постаје веома важно, али је у питању сасвим нова врста језика. Коришћење скраћеница је толико уобичајено да се поставља питање да ли то треба да се користи и у школи. А када су у питању њихови лични вредносни ставови показало се да су УНМ оптимистични, самоуверени, одлучни, активни, што можда може да има позитивне импликације на њихово више постигнуће у школи, мада нема емпиријских доказа који би то потврдили. (Pedro, 2006) Ученици новог миленијума имају сасвим другачија очекивања од наставе и учења од ранијих генерација. Врста ИКТ справа и сервиса која је доступна у кући и у школи, учесталост њихове употребе, ниво могућих активности, могућности за заједнички и умрежен рад, промена комуникационих вештина, ниво индивидуализације у настави, стандарди квалитета дигиталних садржаја у смислу интерактивности и понуде различитих мултимедијалних извора, разликују се. УНМ су спремнији да користе ИКТ у учењу него што школе то могу да им обезбеде. Ове разлике које постоје између куће и школе могу у великој мери да доведу до њиховог разочарања школом, да утичу негативно на њихове ставове према школи. Како одговорити на изазове УНМ? Педро (Pedro, 2006) предлаже промене *инфраструктуре* – повећати број ИКТ справа, извора, сервиса доступних у школи, *контекста* –флексибилније организовати време и простор у односу на традиционалну наставу, *програма* – прилагодити захтеве интересовањима ученика, нпр. да направе лични сајт и *процеса* – прилагодити наставу когнитивном стилу и начину комуникације ученика.

Да ли политичари треба уопште да узму у обзир карактеристике УНМ? Показало се да су до сада политичари образовања углавном били фокусирани на то да обезбеде што веће коришћење компјутера у школи, на обуку наставника да користе ИКТ, на промоцију употребе дигиталних медија као извора података за учење. Велике су сумње шта ће се тиме постићи и да ли се на овај начин излази у сусрет захтевима савременог друштва. Порука да школа треба да користи ИКТ је заправо крајње поједностављивање које само додатно уноси конфузију и код наставника и код политичара. Главни разлог да се користи нека модерна технологија треба да буде то што она омогућава да

се нешто заиста промени у настави, да се постигне веће постигнуће у учењу и веће задовољство школом.

Руковођени тим начелима стручњаци CERI-а извршили су мета-анализу истраживачких налаза везаних за ефекте ИКТ на 1) развој когнитивних вештина, 2) друштвене вредности и животни стил и 3) школско постигнуће ученика. (CERI, 2008; Pedro, 2012). Налази емпиријских истраживања су контрадикторни и говоре о томе да веома мало знамо о томе како ИКТ утичу на ученике. Покушај мета-анализа емпиријских истраживања указују само на то да је утицај дигиталних технологија на ученике један сложен механизам и да би се он објаснио потребне су систематске, ригорозне и лонгитудиналне интер и трансдисциплинарне студије. Досадашња истраживања сведоче о томе да дигиталне технологије утичу на когнитивне вештине, пре свега на визуо-спацијалне вештине и невербалне форме интелигенције, али још увек нема довољно емпиријских истраживања која би дала поуздан доказ о томе како савремене дигиталне технологије утичу на више когнитивне функције као што су процесуирање информација, критичко мишљење, креативност, метакогнитивне вештине. За нас као педагоге најважније је како ИКТ утичу на способност учења, разумевања, решавање проблема. Резултате емпиријских истраживања о утицају ИКТ на когнитивне вештине тешко је генерализовати, јер она говоре о снажном утицају бројних фактора као што су узраст, пол, социоекономски статус, време које се посвећује компјутерским активностима и од преференција за одређене активности. Истраживачи настоје да испитају како различити дигитални материјали утичу на развијање појединачних когнитивних вештина, које когнитивне способности активирају, какви ментални модели се развијају коришћењем дигиталних средстава и слично. Међутим, ова истраживања су углавном квалитативног карактера, мало је квантитативних истраживања у којима се строго контролишу све оне варијабле које такође утичу на развој когнитивних способности, као што су образовни и социоекономски статус родитеља. Доминирају истраживања у којима налази сведоче о позитивном утицају ИКТ, а која заправо рефлектују интересе компјутерске индустрије. ИКТ захтевају способност да се користе дводимензионалне и тродимензионалне слике, просторна визуализација, визуелено мишљење, способност да се препозна информација коју носи слика и истраживачи су се усмерили на разматрање њиховог утицаја на *визуо-спацијалне вештине*. Ова

истраживања указују на то да ИКТ утичу на развој визуо-спацијалних вештина, а нарочито видео-игре, али ова истраживања не потврђују да постоји трансфер вештина стечених коришћењем видео-игара на друге области учења. Због снажног емотивног искуства остварује се *дугорочно памћење*. Међутим, то може да има негативне последице, ако су у питању игре насиља, на пример. Млади данас истовремено обављају *вишеструку активност*, користе интернет и слушају музику и раде домаће задатке. Неуролошка истраживања сугеришу да су мождани капацитети ограничени и да када се пажња усмери на један задатак, то смањује могућност да се истоврено усмери и на неки други задатак. Питање је, значи, да ли се УНМ, пребацујући се са једног медија на други, истовремено концентришу на све изворе или предност дају једној активности. Даље, неуролошка истраживања не дају одговоре на питање да ли стално пребацивање са једног медија на други има позитивне или негативне последице. Хембрук и Гај (Hembrooke & Gay, 2003) у свом истраживању дошли су до налаза да *multitasking* има негативан утицај на учење због когнитивне преоптерећености.Са друге стране појављује се и тзв. *Флин ефекат* – представља повећање просечног скора на тестовима интелигенције у већини индустријских земаља (назван по Џејмсу Флину). Истраживања показују да изложеност ИКТ доприноси порасту скора на невербалним тестовима интелигенције: на пример, када се упореде просечни резултати на тесту Равенова прогресивна матрица (невербални тест) између Британаца рођених 1942. и 1992.године види се да је просечан скор знатно порастао. Истраживања дефинитивно указују на то да се невербалне способности увећавају, али има података који говоре о томе да вербална интелигенција опада. Са друге стране, нема довољно емпиријских доказа да ИКТ позитивно утичу на развој критичког мишљења, метакогнитивних вештина и креативности, и подвлаче потребу да се развије нова дисциплина – неуронаука о деци и медијима, која би се бавила истраживањем утицаја дигиталних медија на развој дечјег мозга. Лимингстон са сарадницима (Limingstone et al., 2011) нашао је да иако млади користе интернет као доминантно средство у потрази за информацијама, то још увек не говори ништа о томе да су они развили вештине критичке анализе информација до којих долазе.

Како дигиталне технологије утичу на социјализацију? Истраживања показују да је употреба ИКТ имала за последицу редуковање времена које проводе у породици и у непосредном

контакту са другим људима, али је, са друге стране, повећала друге форме социјалних контаката који су по својој форми виртуални и који су мање под контролом одраслих. Постоји довољно емпиријских доказа да играње видео игара које подстичу насиље или полне стереотипе имају негативан ефекат на младе, нарочито ако их користе без икаквог надзора. Мета-анализе емпиријских истраживања показују да играње насилних видео игара повећава агресивно понашање и ставове. Такође, истраживања показују да су најпопуларније видео игре са насиљем (истовремено је и највећи број истраживања утицаја насилних видео игара на агресију). Сада се све више истражују стереотипи о женама и мањинама. Веома је мало истраживања која говоре о позитивном утицају видео игара на социјални развој младих. Питање утицаја ИКТ на социјални развој деце великим делом зависи од социоекономског статуса и културног капитала родитеља. Употреба дигиталних медија зависи од узраста, пола, образовања, социоекономског статуса родитеља. Истраживања сведоче да имамо ситуацију да не треба да питамо како ИКТ утичу на социјализацију, већ како већ формирани ставови и вредности утичу на употребу технологије. Све је већа употреба ИКТ у циљу комуникације, али још увек није јасно како то утиче на развијање интерперсоналних вештина. Оваква врста комуникације не може да замени старије моделе комуникације „очи у очи“. У сваком случају, компјутер у кући смањује време непосредне комуникације, али то не значи да треба окривити компјутер за то што нема комуникације. Дакле, имамо још један парадокс, употреба компјутера може имати негативан утицај на социјалне односе у породици, али, са друге стране, може да повиси осећање припадности вршњачкој групи. (Pedro, 2012)

Показало се да је веома тешко истражити утицај ИКТ на образовно постигнуће ученика, односно мета-анализе показују да нема довољно доказа о утицају дигиталних медија на постигнуће ученика и о природи тог утицаја. У овој области тек треба да дође до систематских истраживања на великим узорцима. Сматра се да су засад најпоузданија емпиријска истраживања у којима се прати утицај коришћења ИКТ у настави појединачних наставних предмета, најчешће математике. Ситуација је конфузна, једна истраживања показују да употреба образовне технологије позитивно утичу на постигнуће ученика, а друга да утичу негативно. Изгледа да је главно питање како се користи технологија, дакле питање педагошког контекста, а не употреба технологије саме по

себи. Резултати PISA 2003. говоре да однос употребе ИКТ и постигнућа није линеаран, већ комплексан. Постоји мала, али позитивна корелација у четири области: 1) већина ученика која не користи ИКТ показује исподпросечно постигнуће; 2) што ученици имају мање искуства у коришћењу технологије то су слабији резултати на тестирању; 3) умерена употреба технологије је у позитивној корелацији са позитивним постигнућем на PISA и 4) ученици који су мање сигурни у своје способности да користе компјутер или интернет показују слабије резултате на PISA. Најзанимљивији резултат PISA 2003. јесте да је већа корелација између постигнућа ученика и коришћења компјутера у кући, него између постигнућа ученика и коришћења компјутера у школи. Ученици који немају компјутер код куће показују слабије постигнуће. (према Pedro, 2006)

Већина ученика жели да ИКТ радикално промене учење и наставу, али још више желе да имају користи од самоувереності коју су стекли у тој области и повећане продуктивности. Показало се да они заправо не користе дигиталне технологије за оне врсте учења које резултирају вишим академским постигнућем и позитивно утичу на више нивое когнитивног развоја и не осећају се пријатно када се медији користе на начин на који они нису навикли у кућним условима. Разочарани су јер се није показало да употреба ИКТ значајно повећава њихово постигнуће. Технологија пружа одличне могућности да се чује глас ученика о томе како треба да изгледа средина за учење. Дигитални медији обликују стил учења који се мање односи на стицање знања, а више на интеракцију и партиципацију. Треба обратити пажњу на то како млади уче, како се играју и држе изван учионице и неке елементе тога унети у формално образовање, али не кроз пуко имитирање кућне употребе ИКТ, већ на начин који ће унапредити квалитет искуства учења. То што познају ИКТ не значи да је млади користе на компетентан начин. То што живе у дигиталном окружењу не значи и да су постали дигитално компетентни. Наставници греше када мисле да су ученици који знају да користе ИКТ, истовремено овладали и вештинама критичке анализе информацијама. Школе и наставници не затварају очи пред променама у понашању ученика, њиховим потребама и очекивањима, али реакција формалног образоваања би морала да буде бржа.

Истраживања дају много комплекснију слику утицаја дигиталних технологија на развој деце и омладине: иако је највећи

број младих прихватио ИКТ, погрешили би ако би из тога извукли закључак да се сви они уклапују у УНМ концепт. Не постоји просечан УНМ са типичном сликом. Уциљу унапређивања наставе и учења у формалном образовању управо ова различитост унутар групе УНМ је најважнија и највише треба да се узме у обзир. Умреженост младих путем савремене технологије има утицај на тржиште рада и на односе у друштву. Прво, образовање треба да оспособи младе низом вештина које захтева економија знања, друго, улога повезаности утиче на нове форме социјализације и социјалну интеракцију и утиче на процес формирања идентитета у адолесценцији. Институције формалног образовања треба да осмисле најбоље стратегије да се носе са овим изазовима. (Pedro, 2012)

ИНТЕРЕС ВАСПИТАНИКА КАО ГЛАВНИ ДИДАКТИЧКИ ПРИНЦИП

Интересовања ученика у настави и побуђивање трајног интереса као главни дидактички принцип обично се приписује Хербартовој педагогији која је, као што је познато, заснована на његовим филозофским и психолошким схватањима. У традиционалном схватању наставе нагласак је био на стицању знања, вештина и навика; међутим, Хербартова *васпитна настава*, како с правом примећује Биљана Бодрошки Спариосу (Бодрошки Спариосу, 2009), нагласак ставља на *развијање интересовања* за стицање знања, вештина и навика. Интересовања се не намећу споља, кроз принудну дисциплину, системом награде и казне, већ кроз унутрашњу мотивацију која зависи од карактера садржаја који се учи и начина његовог презентовања. Иста ауторка подвлачи да се интересовања у настави и осећај задовољства који га прати постижу, по Хербарту, у самом процесу учења, у овладавању и разумевању суштине градива, у доживљавању његове вредности. Више од тога, за Хербарта се улога интересовања не ограничава само на мотивационо средство, већ она представљају укупан циљ целокупне *васпитне наставе*: „Ово правило означава идеју да је подучавање циљ, а интересовање значи достизање тог циља. Ја обрћем ову идеју. Подучавање мора да служи циљу формирања интересовања. Оно је пролазно, а интересовање мора да буде доживотно“. (према Hilgenheger, 2000; 7-8) Бодрошки Спариосу (2009: 20) указује на то да је Хербарт веома допринео

да интересовања постану један од најважнијих педагошких проблема.

Разуме се Хербарт није био први који је указао на значај интереса детета у васпитању. Његова заслуга је у томе што је овом питању приписао значај главне дидактичке категорије и на систематичан начин га разрадио у својој психологији учења и наставе, дидактици и у општој педагогији. Колико је у томе Хербарт дуговао Русоу? Први је ово питање у педагошкој литератури обрадио наш Војислав Бакић. У својој докторској дисертацији код нас преведеној под насловом *Русовљева педагогика са гледишта философске педагогике* (Бакић, 1896), а одбрањеној на Универзитету у Лајпцигу 1874. године, он је, упркос надлежном професору педагогије Мазијусу и већинском мишљењу тадашњих догматских педагога да Русо није много допринео решавању питања наставе (Вујсић Живковић, 2012: 89), подвукао: „На послетку још да поменемо, да је на смога Хербарта, оснивача научне или философске педагогике, имао знатан утицај Русовљев *Емил*, што се види нарочито у истицању интереса у настави који је он узео као главни појам дидактике, применивши то на поједине наставне предмете“ (Бакић, 1896: 4). Комплексан однос Русо – немачка педагогија настала из филозофије идеализма, данас је у највећој мери расветљен, али је у Бакићево доба био прилично непрозиран. Сам Бакић, у раној младости прожет русоизмом, кога се никада до краја није одрекао (Монев, 1990; Вујсић Живковић, 2012), с правом је указивао да је Русоова педагогија у његово време била подцењена. Тада није постојала ни једна систематска анализа основних начела Русоове педагогије, историјска дела била су препуна религиозних предрасуда о њеном карактеру и значају, а и доцнији истраживачи, великог престижа у круговима историчара, попут Емила Диркема и Вилхелма Дилтаја, неговали су предрасуде према Русоу. Бакић је у својој дисертацији кренуо другим путем; он је показао да је Русо и у погледу непосредног васпитања и у погледу посредног васпитања (дидактике) утицао на Хербарта. Недвосмислено је да за Русоа интерес представља „једину побуду свега учења“ и да га одатле преузима Хербарт као „главни појам дидактике“ или „највиши принцип наставе“. (Бакић, 1896: 177) Разуме се, Хербарт је развио систематику многостраних интереса, а код Русоа који „мрзи све што је систематично“ не може се наћи тако нешто. Ипак, Русо разликује непосредне, чисто педагошке, интересе везане за опште образовање, од посредних, интереса користи, које

жели да примени и на опште образовање, док су их хербатовци везивали за стручно образовање.

У принципу, може се рећи да је тумачећи Русоа по моделу Хербартове педагогије, Бакић издвојио русоовске елементе хербартијанства: поштовање дечје индивидуалности и интерес као основну дидактичку категорију. Тек потврђени Русоовим ауторитетом, они за Бакића представљају трајне педагошке категорије и он их уграђује у своју концепцију науке о васпитању. (Вујсић Живковић, 2012: 96)

ЗАКЉУЧАК

У овом раду нисмо имали претензије да доносимо коначне судове о утицају нових дигиталних технологија на процес учења и формирања идентитета деце и младих, о можда најзначајнијем изазову који ове промене доносе пред систем формалног образовања, нити о могућем значају реактуализације проблема интересовања у настави за решавање наведених питања. Желели смо само да понудимо неке теме за размишљање и дискусију у нашој педагошкој јавности.

У контексту педагошких иновација, којима је посвећен овај научни скуп, сматрамо да ваља указати на следеће моменте њиховог даљег конципирања: оне, разуме се, морају да узму у обзир промене у савременој технологији, привреди, свакодневном животу и информалном учењу. При томе, треба их више усмерити са пуко технолошког на хуманистичко-развојни аспект. О томе треба посебно да води рачуна наша образовна политика која се услед економског сиромаштва земље више усмерава на квантитативно повећање присуства савремених технологија у школи, него на њихову сврсисходну примену. Као што смо показали, досадашња истраживања феномена „ученика новог миленијума“ отварају значајан простор за увођење нових педагошких иновација у систем формалног и неформалног образовања, пре свега оних које би биле у функцији развоја критичког мишљења и социјализације деце и омладине. Због тога је значајна не само нова реконцептуализација педагошких иновација, већ и успостављање економски независног система истраживања њихових ефеката и дисеминације у образовно-васпитну праксу.

Ако се на том путу послужимо неким виталним идејама из историје педагогије, можда ћемо бити успешнији у решавању задатака који неминовно стоје пред савременим образовањем.

Литература

1. Бакић, В. (1896). Русовљева педагогика са гледишта философске педагогике, *Учитељ*, XVI (1), 1-12; (2), 97-111, (3), 177-197.
2. Bodroški Spariosu, B. (2009). Herbartova koncepcija vaspitanja – značaj i aktuelnost osnovnih postavki, *Pedagogija*, LXIV(1), 5-22.
3. Carstens, A. & Beck, J. (2005). Get Ready for the Gamer Generation. *TechTrends*,49(3), 22-25.
4. Depaepe et al., (2008).About pedagogization: from the perspective of the history of education. In P. Smeyers & M. Depaepe (ed.). *Educational research: the educationalization of social problems* (13-30). Springer.
5. Grunwald, P. (2004). *Children, Families, and the Internet*. Bethesda: Grunwald Associates.
6. Hembrooke & Gay (2003). The labtop and lectyre: the effects of the multitasking in learning enviorments, *Journal of Computing in Higher Education*, 15(1), pp. 46-64.
7. Hilgenheger, N. (2000). *Johann Friedrich Herbart*. Paris: Iternational Bureau of EducationUNESCO.
8. Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. New York: Vintage Original.
9. Limingstone et al.,(2011).*Social Networking. Age and Privacy*. London: LSE EU Kids Online.
10. Монев, Љ. (1990). *Жан Жак Русо код Срба*. Београд: САНУ.
11. Oblinger, D. & Oblinger, J. L. (Eds.). (2005). *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause.
12. Pedro, F. (2006). *The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning*. Paris: OCED-CERI.
13. Pedro,F. (2012). *Connected minds – tecnology and today'slearners*. Paris: OCED-CERI.
14. OCED-CERI (2008).*New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners.* Paris: OCED-CERI.
15. Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon,* 9(6), 15-24.

16. Rideout, V. J., Vandewater, E. A. & Wartella, E. A. (2003). *Zero to Six. Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers*. Menlo Park: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
17. Veen, W. (2003). A New Force for Change: Homo Zappiens. *The Learning Citizen*, 7, 5-7.
18. Вујисић Живковић, Н. (2012).*Војсилав Бакић и развој педагошке науке у Србији.* Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
19. Wastlau-Schlüter, P. (2005). *How Boys and Girls in Europe Are Finding Their Way with Information and Communication Technology?* Brussels: Eurydice.

Nataša Vujisić Živković

INTERESTSINTEACHINGAND"STUDENTSOFTHENEWMILLENNIUM" -CAN THE OLDDIDACTIC APPROACHMAY HELP INDEALING WITH THE MODERNPEDAGOGICAL PROBLEMS

Summary: "Students of the newmillennium" or"digital natives," as they arecalled,growin a mediaenvironmentthat fundamentally changes thetraditionalrole ofschool education. Teaching in schools, as perhaps neverin the history, faced thechallengehowto attractandkeep the attentionof students.

In this paperwe address thecurrent researchthe phenomenon of"students of the new millennium", and thenpoint to thehistorical development ofideas ofinterests in teachingas the maindidactic principle, with particular emphasis on thecontributionsof our authors(Vojislav Bakić) on the studying of thistopic. In conclusion we askwhetherthepreviouspedagogical-didactic theory can giveusefulelementsfor solvingurgent problemsof modern education.

Keywords: traditional andmodern teaching,interests in teaching, "students of the newmillennium."

Проф. др Гордана Будимир-Нинковић[1]
Педагошки факултет, Јагодина[2]
Доц. др Власта Сучевић –
ВШСС за васпитаче, Крушевац
Ненад Стевановић –
Педагошки факултет, Јагодина

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.3.333
стр. 249-270

ПРИМЕНА ИНТЕРНЕТА У ОБРАЗОВАЊУ И ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ

Резиме: *У раду се разматрају и објашњавају могућности учења на даљину помоћу интернета. При том се има у виду да савремено друштво карактерише велика примена знања из науке, технике и технологије и да је све то повезано у називу информационо друштво. Велику улогу у том друштву има образовање у целини а нарочито оно у којем се примењују нове образовне технологије, међу којима је и информациона. Она даје могућност за значајне образовне иновације у информационом друштву. Најзначајније средства те технологије су електронска: рачунари, телекомуникациони уређаји и други системи. Међу њима се истиче Интернет по томе што пружа велике могућности за индивидуално прилагођено и брзо стицање знања и вештина. Истовремено интернет је најбогатије, на светском нивоу, уређен систем информација из многобројних области. Интернет као средство савремене образовне технологије се све више уважава и примењује такорећи у свим земљама света, поготово у високо развијеним.*

Сходно томе у овом раду је тежиште на објашњавању нових приступа учењу, нових улога наставника и ученика.

Кључне речи: *Интернет, образовање, учење, наставник, ученик.*

[1] budimirninkovic@yahoo.com

[2] vlastasucevic@sbb.rs
nenadstevan@gmail.com

УВОД

У току последње деценије Интернет је постао огромна и неисцрпна ризница информација из свих могућих области људског рада и деловања. Појава такозване информатичке револуције довела је до радикалних промена и трансформација у свакодневном животу, раду, економији, функционисању културних образаца и слично. За нас су посебно важне промене које су Интернет и информатичка револуција унели у образовање.

Могућности које Интернет пружа у образовању постале су много шире и богатије. Под утицајем Интернета и савремених технологија интензивно се развијају и усавршавају наставна средства, наставна помагала, методе рада, а све то у функцији усавршавања наставног процеса. Осавремењавање технологије знатно брже се одвија у производним делатностима, те се с правом очекује да и образовање прати тај иновативни процес. Улазећи у нови миленијум тежимо ка тенденцији повећања квалитета свега што служи човеку, па и знања. Квалитет у свету сматра се најзначајнијим феноменом нашег доба са бројним растућим трендом његовог побољшања. Реч је о новој филозофији живљења. У таквој ситуацији човековог напретка и развоја науке и технологије ефикасан модел образовања за квалитет мора да буде у стању да друштву омогући, не само да појединац стиче знање, допуњује га, него да непрестано обнавља своја знања.. При том треба уважити чињеницу да добар квалитет подразумева добру организацију и функционисање неког система. Истовремено квалитет је у свом остварењу оријентисан и на спречавање узрока, појава, сметњи, те неусаглашености у целом процесу организације.

У друштву где информационо-комуникационе технологије утичу на све друштвене сегменте и где се учење, рад и забава одвијају под новим, виртуалним окружењем стварају се услови за појаву такозваног информатичког друштва које има потенцијал да прерасте у друштво знања уколико се савременим технологијама приступи као алатима који могу да унапреде образовање а самим тим и развој целокупног друштва. Можемо рећи да се когнитивна и културна револуција већ одвијају под утицајем Интернета и дигиталних медија.

Ако се сложимо да је образовање, у суштини, основни инструмент промене свести и понашања појединца, тада се морамо запитати и каква је улога савремених технологија и Интернета у

повећању квалитета образовања и ширег друштвеног система. Широки покрет образовања за квалитет, као и увођење система квалитета у образовно-васпитне институције, утиче свакако на стварање адекватно нових социјалних односа, који су усмерени на најбитнија питања живота и рада. Системом квалитета образовања подразумева се и потреба перманентног иновирања знања неопходних за обављање свих активности. Тако улазимо у процес сталног иновирања знања и наше друштво постаје *друштво знања*. Квалитет постаје циљ и унутрашњи мотив живљења и рада. Свакако, такво размишљање о квалитету образовања и образовног система подразумева, али и захтева, одговорност, самосвесност и самокритичност сваког појединца индивидуално, али и појединца као учесника тимског деловања. Битно је додати да субјекти (ученици), задаци и садржај (све су то улази) и услови, могу бити квалитетни, али ако наставников рад није ефикасан и рационалан исходи таквог рада и поред свих повољних услова не могу бити квалитетни.

Колико год је за постизање квалитетног образовања битно како ће наставник посредовати у комуникацији са ученицима (субјектима) и са којим циљевима и задацима , ништа није мање битно (чак може бити и пресудније), како ће то наставник остварити. То подразумева стручност наставника, али и веома висок степен професионализма тј. његову педагошку и стручну оспособљеност за ефикасан васпитно-образовни рад. Наравно, ту се говори и о спремности наставника да стално користи ново, усавршава се у циљу бољег васпитно-образовног рада. Да би се приказала сва комплексност захтева који се постављају пред наставника указује се на то да он треба, на једној страни , да ефикасно остварује постављене образовне задатке, а на другој страни да треба да излази у сусрет индивидуалним потребама ученика. Ми верујемо да се у настојањима да се унапреди квалитет образовног процеса и максимално искористе потенцијали ученика и наставника, Интернет и информационо-комуникационе технологије могу имати кључну улогу.

Треба нагласити да је до сада написано и објављено доста студија и истраживања о утицају Интернета и савремених технологија на образовање и људски развој. Зато ћемо се усмерити на преглед домаћих и страних истраживања на ову тему а посебно се задржати на налазе обимних међународних студија о значају и предностима примене Интернета у образовању. Основна идеја је

да сумирамо позитивна искуства и укажемо на могуће правце унапређивања квалитета школе и школског система.

На крају осврнућемо се на неке примере добре праксе у свету и код нас који већ дуже време успешно користе могућности које пружају Интернет и савремене информационе технологије у настави и учењу. Овим желимо да покажемо да се уз мало труда, знања, добре воље и без великих финансијских трошкова може педагошки врло успешно искористити потенцијал Интернета и сродних технологија.

Важно је да истакнемо да образовање видимо као фундаментални темељ савременог живота, подлогу, основу будућности како појединца, тако и друштва у целини. У том смислу квалитет образовања морамо посматрати као функцију друштвених услова и потреба у ери информационо -комуникационих технологија. Дакле, Интернет се издваја као нај упечатљивији феномен. Имајући то у виду залажемо се за квалитетно новији, шири, дубљи и свеобухватнији приступ концепцији квалитета образовања са темељном тачком на развоју друштва знања.

ИНТЕРНЕТ КАО ФЕНОМЕН САВРЕМЕНОГ ДРУШТВА

Често се каже да је Интернет "мрежа свих мрежа". Оваква оцена има основу у природи самог феномена интернета и у томе како се све он употребљава у савременом друштву. Данас готово да нема насељеног дела света који на неки начин није повезан на Интернет. Огромна физичка распрострањеност и раширеност међу широком популацијом допринела је да Интернет добије статус најважнијег медија за преношење информација и комуникацију у 21. веку. Никада раније у људској историји није постојала инфраструктура помоћу које је било могуће тренутно пренети информацију са једног краја света на други и истовремено је обрадити, без обзира на тип и природу саме информације, као што је то случај данас са постојањем Интернета. Нормално функционисање интернет везе данас представља неопходан услов за успешно функционисање многих државних, академских и других институција, као и многих предузећа и корпорација. Можемо слободно рећи да Интернет данас повезује свет у готово свим делатностима којима се човек бави без обзира на географски положај.

Интернет у техничком смислу представља, поједностављено речено, скуп рачунара ,повезаних путем одређене инфра-

структуре, који међусобно размењују и обрађују информације у виду електронских сигнала. Другачије речено, Интернет се састоји од рачунара и других електронских компоненти помоћу којих се остварује њихово повезивање у мрежу. Један рачунар може обављати више задатака или их мењати према потреби. Ова наизглед једноставна чињеница омогућава неслућене могућности у свету информација.

Овде се говори Интернету као о "светској мрежи" (World Wide Web) и арени у којој не постоје државне, етничке и друге границе. Тако Интернет служи као зона у којој се одвија транспорт и кретање знања, културних продуката и интер-персоналних комуникација. Од тренутка када је прешао у цивилни сектор Интернет је постао и незаобилазни део свакодневнице која обухвата информисање, забаву, као и економију у спрези са пословним светом и маркетингом. Интернет утиче на начин на који се услуге купују, продају и достављају што мења однос између клијента, продавца и фирме. Уместо физичког контакта сада је могуће обављати трансакције путем Интернета и тако смањити трошкове и уштедети на времену. У потрази за већим профитом овакав вид пословања постаје све доминантнији.

Сложићемо се да су раније форме забаве брзо апсорбоване унутар глобалне мреже док паралелно уз то рачунар постаје главни кућни извор информација, забаве, игре и социјалног повезивања (Kellner, 2001). Уз овакав спој могућности Интернет има потенцијала да обједини бројне аспекте живота и рада људи који су до сада били удаљени и некомпатибилни. То нужно отвара могућност и развоју друштва знања.

Поставља се оправдано питање, могу ли нове информационе технологије надоместити јаз између развијеног и неразвијеног света? Да би се на ово одговорило треба имати у виду да заостајање великог дела света у савременим технологијама узрокује између осталог и све већу зависност у трговини, а то значи и све већи дуг наспрам земаља које су развијене. (Драгојловић, 2000.). Иако је евидентно да сиромашне земље далеко заостају у приступу савременим комуникационим технологијама дешава се и парадоксална ситуација да неки крајеви света имају релативно лак приступ Интернету и рачунарима док са друге стране нису у стању да обезбеде довољно хране и пијаће воде за своје становништво. Јасно је да технологија сама по себи не решава социјалне и животне проблеме али многи је виде као предуслов за економски и друштвени развој свих делова света.

Када је реч о функционисању друштва и друштвених заједница има и оних који верују да је пред нама доба цветања и ширења заједница у којима ће индивидуе моћи да бирају и креирају свет заједнице и своје место у њима, тако што ће бирати којој заједници, међу мноштвом различитих, ће прићи потпуно отворено и без страха од одбацивања и стигматизације. Тенденције ширења „сајбер“ простора су све израженије, а свакодневно се драматично повећава број корисника Интернета који значајно време проводе у свету дигиталних комуникација.

Међу младом популацијом, уз благу тенденцију ширења и на старије генерације, посебно су популарне социјалне мреже окупљене и организоване преко Интернет сајтова и сервиса који омогућавају размену личних информација, фотографија као и контакт са другима. Данас је за адолесцента неприхватљиво, уколико жели да остане прихваћен од стране вршњака, да нема „профил“ на *facebook-u , twiter-u, myspace-u,* или неком сличном сајту за дружење и социјалне контакте.

За разлику од претходно поменутих мрежа постоје и оне у којима корисници желе да остану део одвојеног виртуелног света. Набољи пример за то су компјутерске игре на Интернету које окупљају и по неколико милиона играча. Велики број младих људи свакодневно проводи по неколико сати уз овакав вид забаве. Стручњаци у области развојне психологије, медицине и педагогије полемишу о утицају и ефектима оваквих садржаја на развој и формирање личности. Свакодневно се "ломе копља" у јавности о ризицима претераног играња компјутерских игара и коришћења рачунара које често превазилази и цифру од 5 сати дневно код поједине деце. Многи аутори пишу о педагошким изазовима са којима се сусрећу нове генерације које од самог почетка одрастају уз присуство Интернета и дигиталних технологија. Поставља се питање, на који начин нове генерације перципирају искуство и како се то искуство развија и делује на когнитивни развој деце под куполом дигиталне ере. (Palfrey and Gasser, 2008). Разумевање развојних ризика и могућности напредовања које прате одрастање деце у светлу нових технолошких иновација кључно је питање ,према нашем мишљењу, којим ће педагогија и сродне дисциплине морати да се баве ако желе да разумеју природу васпитања у постмодерном друштву.

Можемо рећи да интернет представља много више од пуког алата за пренос информација одржавање контакта међу људима. Интернет и рачунари реорганизују наше искуство, навике, спо-

собности и преусмеравају човекову менталну енергију на друга поља. Кроз људску историју материјална достигнућа мењала су човеков ток развоја, тако да је оправдано је веровати да ће и Интернет и нове технологије оставити неизбрисив траг у образовању и даљем људском развоју

Светска мрежа постала је синоним за дигитално и информатичко друштво. У таквом окружењу образовни систем је нужно увучен у нове изазове и тежње за променама. Многа данашња деца су вештија у коришћењу савремених рачунарских технологија и интернета него одрасли који треба да на њих васпитно и образовно делују (Greenfield и Yan, 2006). Ученици су често незадовољни када њихови наставници и родитељи користе застареле недигиталне методе у настави и учењу. Генерацијама које су одрасле у деценијама пре информатичке револуције тешко је да се прилагоде новом темпу који диктирају савремене технологије. Многи аутори сматрају да је из тог разлога данашња школа у кризи и да је потребно што пре припремити наставнике и све чиниоце школског система на нове услове. У ту сврху бројни истраживачи подстичу наставнике да користе Интернет као нов медијум у образовању који би дао већу снагу и енерегију целом школском систему (Solomon и Schrum, 2007). Интернет тако постаје наставно и педагошко средство и веза школе са све развијенијим и сложенијим информатичким друштвом.

Последњих година бројна истраживања показују да се обим коришћења и спектар улога Интернета значајно повећавају. Млади истичу да је Интернет постао главни извор информација, забаве и повезивања потискујући све остале медије као што су телевизија, радио и штампани медији (Cole, 2008). Време које деца и млади проводе на Интернету се стално повећава и у неким околностима може да превазиђе и 5 сати дневно. У истраживању које су спровели амерички аутори (Lenhart & Madden, 2007) на узорку ученика од 12 до 17 година пронађено је да велика већина ученика (87%) користи Интернет свакодневно после школе. Они такође описују Интернет као виртуелну библиотеку помоћу које се лако и једноставно проналазе информације, комуницирају са пријатељима и забављају се. Према истраживању ових аутора 86% адолесцената и 83% њихових родитеља сматра да Интернет има огроман потенцијал за унапређивање квалитета школског учења и наставе. Ипак, са друге стране утврђено је да иако скоро све школе имају приступ Интернету у само трећини школа 33% Интернет се користи у настави или сличнијим активностима у

неком виду. Ученици су разочарани јер њихови наставници не умеју или не желе да искористе све потенцијале које им Интернет пружа. Скоро 40% ученика истиче да се преко Интернета образује самостално, 30% њих то чини уз помоћ вршњака, 25% уз помоћ некога из куће а само 5% ученика истиче да им у образовању путем интернета помаже школа или наставници. (Solomon & Schrum, 2007). У таквим условим постало је нормално да су ученици информатички писменији од својих наставника што доводи у питање ка који начин се даље може ефикасно одвијати настани процес и остваривати образовна функција школе.

ИНТЕРНЕТ И ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У САВРЕМЕНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Битна карактеристика квалитетног наставног процеса у основној школи је интеракција између наставника, ученика, ученика међусобно и наставних садржаја. У основи те интеракције је комуникација. Комуникација подразумева: саопштење, пренос и пријем информација. У наставном процесу, какав захтева квалитетно основно образовање, наставник говором преноси своје мисли, а и самим тим одређене информације. Посредник у саопштењу, свакако, може бити и медиј као што је Интернет.

Медиј у наставном процесу је дидактички извор информација, али и комуникацијско средство. Он је веома важан ресурс квалитетног основног образовања и без њега не може да се замисли наставни процес квалитетног образовања. Реч *медиј* настала је од лат. речи medius што значи средњи, у средини, посредник. У педагошку литературу преузет је из енглеске литературе (енг. medium значи елемент средство преношења информација). У свакодневном животу под медијима се подразумева средство за посредовање информација. У квалитетном образовном систему информација, пренос и што квалитетније усвајање информација, најбитнији су сегмент тог процеса. Многи аутори су покушали дефинисати медије као део наставне технологије. У америчкој и енглеској литератури израз "медија" везује се уз "настанак технологије", где се искључиво подразумева образовна технологија. Погрешно је поистоветити појам медија и образовну технологију, мада је медиј веома значајан појам у савременој образовној технологији.

У дидактичкој литератури се често користи дефиниција појма медија којом се користи познати немачки дидактичар Dohmen. "Специфични дидактички појам медиј означава носио-

ца, посредника информација у дидактички функционалним везама. То значи овде се иде према медију који се разумева као носилац различитих медија–преношења и посредовања информација - у некој дидактичкој рефлексивној односно интенционалној вези... Тек кад репродукцијска средства и материјали постану у некој дидактичкој вези носиоци и посредници информација повезани у служби неке дидактичке функције говоримо о медију у дидактичком смислу" (Dohmen, 1976, стр. 185, према Вилотијевић, 1999, стр. 417) Верујемо да се Интернет, имајући у виду његову потенцијалну вредносту уклапа у поменуте дефиниције медија у дидактичком смислу.

Често се говори и о потреби да се проблемима примене савремених технологија интернета и мултимедија у настави бави и посебна педагошка дисциплина "мултимедијска дидактика" (Матијевић, 2004). Разлози леже у чињеници да се учениици са наставним и дидактички садржајима сусрећу између 180 и 190 радних дана, а са савременим медијима, интернетом и мултимедијом ученицу су у контакту 365 дана у години.

Педагошка функција наставних медија а посебно Интернета схвата се веома широко. Вредност наставних медија, према стручњацима који се баве улогом медија у наставном процесу Мандић (2003) је веома значајна и огледа се у следећем: наставни медији обезбеђују ученицима да се упознају са појмовима и догађајима, на основу којих би могли извршити стицање сазнања, уопштавања, те проверавати практична знања; наставни медији пружају могућност наставнику, али и ученику да се ослободе рутине, те да у наставном процесу испоље већи степен креативности; употребом наставних медија наставник ће лакше прилагодити наставу претходним знањима ученика, интересовањима, способностима, те ће успешније реализовати наставне садржаје, одржати мотивацију и обезбедити активно учешће ученика у настави;.наставни медији значајно доприносе да се брже модернизују облици, методе и поступци у настави; захваљујући наставним медијима ученици више уче увиђањем, истраживањем и решавањем проблема, те су подстакнути на мобилност и самосталност; савремени наставни медији обележавају степен чулног сазнања која упућују на ствари, појаве и њихове особине, што омогућава бољи начин учења, услове за трајније памћење, сигурно препознавање и употреба онога што је запамћено. Квалитетно образовање захтева активну улогу ученика, самосталност, више креативности, ослобађање од рутине у

раду, решавање проблема и модернизацију облика и метода рада што Интернет у наставном процесу увелико пружа.

Нови наставни медији посредством Интернета омогућавају знатне олакшице за рад наставника на припремању наставе пружајући могућност наставнику/учитељу да успешније реализује своју функцију интелектуалног вође, креатора и васпитача, који је ослобођен летаргије задржавања табле, креде и књиге као доминантних и јединих наставних средстава и помагала. Акцент се ставља на ученика, не као пасивног посматрача наставе, већ као актера наставног процеса. Комплетан наставни процес квалитетног основног образовања почива на овим темељима.

Ученик (дете) ће лакше запамтити нешто што је директно видео, уочио, опипао, упознао и доживео од нечег о чему је само чуо. „Једноставна дефиниција медија не постоји. Као и у случају информација и комуникација, и овде се налазимо пред целокупним речником израза, који је непрестано био обогаћен током неколико последњих деценија....Од латинског медијум, средина, центар, па преко значења посредника , медијатора, нуди се да буде посредник мира, долазимо до поновног открића од стране Англосансонаца који су увели појам масмедија као средство за комуникацију маса. Све дефиниције, у својој разноликости, ипак генерално истичу крајни циљ медија, који подразумева комуникацију“ (Гане, 1998, стр. 14). Трагање за најкомплекснијом реализацијом наставног процеса, је превасходни задатак сваког наставника.

Припрему наставе или обуке, наставни садржај или активности у учењу испоручене или омогућене уз помоћ технологија Интернета, вредновање постигнућа ученика везујемо за термин Интернет у образовању. Под Интернетом или глобалном мултимедијом у образовању најчешће подразумевамо: коришћење образовних апликација и образовне телевизије на Интернету; коришћење специјализованих образовних портала; као и коришћење сервиса Интернета (e-mail, chat, blog, e-library...) и елементе учења на даљину (Ристић, 2009, стр. 61). Интернет доноси нови приступ учењу који може бити независан од времена и простора, нову улогу наставника и ученика, нове алате као и нове методе мотивације и провере ученика

Интернет није специфично одређен и конкретан наставни медиј или средство већ канал и алат помоћу кога је могуће брзо и лако доћи до конкретних информација и материјала који се могу користити у настави и школском учењу. Интернет и његова моћ

се ослањају на достигнућа човечанства и труд бројних појединаца и група који је захваљујући рачунарској технологији и повезивању постао доступан свима. Била би велика педагошка штета не искористити такав потенцијал.

УЛОГА НАСТАВНИКА У КОРИШЋЕЊУ ИНТЕРНЕТА И ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Можемо имати у виду да је веома важно да наставници да би постигли квалитет у образовању треба да користе разноврсне методе рада којима се подстиче радозналост, истраживачки рад ученика и самосталност у учењу. Наставни процес се усмерава на актерску позицију ученика. Ученици се подстичу на самостално коришћење различитих извора знања. "Колико год је за постизање квалитета у образовању важно што ће наставник посредовати ученицима, и са којим циљем, ништа није мање важно, чак може бити и важније како ће то наставник остварити којим „педагошким стратегијама" тј. о спремности наставника да стално користе ново у циљу што ефикаснијег рада... Данас се што више инсистира на развијању стваралаштва, когнитивних способности, оспособљавању ученика за решавање проблема" (Поткоњак, 1996, стр. 76). У складу са тим коришћење Интернета може да помогне оспособљавању ученика да проналази али да исто тако и вреднује и филтрира информације како би формирао јединствен поглед на свет и систем вредности.

Према предвиђању истакнутих светских стручњака, у будућности ће утицај рачунарске технологије у наставном процесу бити све већи. Информациона технологија и Интернет све дубље улазе у комплетну сферу друштвеног живота, па тако и у наставни процес.

Рачунарска револуција све више утиче на образовање, захваљујући коришћењу нових медија у настави, она постаје делотворнија и рационалнија, развијајући когнитивне способности, технику учења, па тако и брже и квалитетније стицање знање.

Примена информационе технологије и Интернета у школи практично је неограничена (настава, управљање у школи, истраживачки рад, школска администрација, комуникација, сарадња са родитељима и слично). Чињеница је да су нам настава и учење још увек неефикасни на свим степенима, упркос многим реформама које су предузимане у сврху њиховог унапређивања.

Традиционална настава и учење нису више у стању удовољити потребама и захтевима савременог информационог друштва које учи и детета које се налази у вртлогу информација. Педагошки методи рада, који се користе у традиционалној школи, већ су кочница писцима уџбеника, приручника, а нарочито ученицима који треба да се развију у личности које треба да одговоре потреба прогресивног друштва.

Увођење информационе технологије и нових медија у наставни процес и учење представља корак у другом трагању за новим, бољим, ефикаснијим, рационалнијим и савременијим знањима Примена нове технологије у васпитању и образовању представља новину која споро улази у нашу васпитно-образовну праксу и која тек треба да покаже своју ефикасност. У васпитно-образовној делатности, код нас посебно, продор различитих иновација наилази још увек на отпор традиционализма (Будимир-Нинковић, 2005). Ипак, неминовно је да савремена педагогија све више користи достигнућима науке, технике и технологије, проналази нове методе рада и оптималног управљања и регулације процесима као што је наставни процес.

Настава и учење уз помоћ нове информационе технологије, посебно рачунара и интернета погодују развоју апстрактног мишљења, омогућавају планско усмеравање и индивидуално напредовање у стицању знања. За разлику од досадашње традиционалне евалуације у савременим условима смањује се могућност појаве грешке приликом оцењивања рада ученика ко што су: хало-ефекат, грешке контраста, пристрасност, субјективности и сл.

Управљање је централно место у свим људским активностима, па и у овој области. „Желимо да управљамо нашим средствима и нашим животима, док контролишемо наше учење и понекад – једни друге. Настава је управљив процес. Централно место наставника је да управља наставом, као координатор, усмеривач, сарадник, а не као главни актер образовног процеса. Приступ технологијама зависи од расположиве опреме, обучености, самопоуздања, интересовања и друштвене прихватљивости. Чак и када су уређаји физички доступни, приступ још увек зависи од окружења и од ученика, али најчешће и од става самих наставника (Сучевић, 2008, стр. 75). Дакле, морамо имати у виду и целокупно окружење које прати педагошки процес.

Учитељ/наставник је одлучујући фактор у функционисању система. Он директно утиче на резултате реализације наставе у

основној школи. У оквиру своје активности у функционисању система наставе, учитељ/наставник припрема и реализује све задатке који су предвиђени концепцијом функционисања. У зависности од исхода оквиру учитељ/наставник врши корекције на наредним часовима, променом наставне методе, наставних и техничких средстава, али не може мењати програм. "Главни задатак савременог наставника је да формира корисне и одговорне чланове овог друштва, да оспособи ученике да, у што већој мери, сами долазе до нових знања, да се оспособе за самообразовање. За успешан васпитно-образовни рад веома је значајно да наставник има високо развијене интелектуалне способности, да је мотивисан за рад и спреман да уложи напор да би покренуо и одржао активности ученика на оптималном нивоу. Примењујући савремену образовну технологију, функција наставника је трансформисана јер се део његове улоге преноси на наставна средства. У складу са циљем васпитања и образовања, функције наставника су да планира, програмира, организује и реализује васпитно-образовне садржаје и активности редовне, допунске и додатне наставе, слободних активности, сарадње са родитељима и друштвеном средином...(он је: васпитач, саветник, дијагностичар, прогностичар, терапеут, координатор, истраживач, верификатор)." (Будимир Нинковић, 2007, 123). Поменуте функције наставника

Учитељ и наставник не може бити "банка информација". Они зато морају бити потпуно спремни да прихвате нове методе и нова средства у процесу образовања. Њихов задатак је да ученика „опскрбе“ знањима која ће им омогућити да читавог живота уче и да континуирано актуелизују своје почетно знање. Многи аутори говоре о незамењивој улози наставника за наставни процес. По њему, целокупно учење не може се ставити на мрежу јер би то значило ограничити учење, зато је улога наставника у креирању наставног процеса огромна (Надрљански и Солеша, 2004, стр. 75). Наставник је тај који комбинује реч, социјални трен и медије. „Одлучујућу улогу наставника и у добром и у лошем, наглашава Фаснот (1992). Видео сам добро дизајниране материјале и инструменталне околине које су наставници фатално погрешно употребљавали, мислили су добро, али су погрешно баратали са објективистичким и трансмисионим објектима. Такође, видео сам обрнуто, како наставник предаје веома стимулативну и богату наставну јединицу са једноставним материјалима." (Надрљански и Солеша, 2004 стр. 75). Дакле, кључан је наставник, и његово "умеће" за вођење педагошке интеракције.

Никс (1990) посматра медије и нову информациону технологију као помоћ учењу, не као циљ сам по себи, него за циљеве које треба савладати. "Фокус није на самој технологији. Оно што је добро је да се омогући детету да буде креативан и своја личност, експресиван у употреби рачунара, али у подручјима која нису суштински повезана са рачунарским концептима, и која не могу бити изражена рачунарски" (Никс, 1990, стр. 22, према Надрљански и Солеша, 2004, стр. 76). Циљ коришћења медија у наставном процесу као извора знања је приближити ученицима материју на "привлачнији" начин, анимирати их, подстаћи их да буду учесници у образовном процесу, а не само посматрачи тог процеса. Суштински је интересантно савладати градиво из предмета који нису баш "омиљени" међу ученицима, као што је нпр. математика, а све то играјући се.

Продор Интернета и нове информатичке технологије, интеграција и концентрација електронских медија у једном систему је, уствари, суштина мултимедијалног система, који је за нови тип компјутера повезао телевизију, телефон, репродукцију звука и фотографије, рачунарске мреже и омогућио учење и наставу на индивидуалном нивоу (диференцирано према способностима и могућностима корисника). У оквиру овог пројекта су реализоване интернационалне хардверске компоненте и софтверски пакети мултимедија из различитих образовних подручја: екологија, језичко образовање, природне науке, друштвене науке, уметност, музика...

Мултимедија је нови медијум и једна нова комуникациона техника. Интегрисати мултимедије у нормалну наставу, а не мултимедије као алтернативу за наставу – то је оно у чему би се састојао захтев дизајнерима програма за учење.

Педагошке функције мултимедија би се редуцирале на следећа језгра (Надрљански и Солеша, 2004):

1. олакшава се истовремени прилаз многим изворима и различитим информационим врстама (подаци, текстови, филмови),
2. изворни наставни програм који оптерећује ученика би се растеретио, уштедело би се време које може да се користи за ефективно учење,
3. информативно богатство води до конфронтације са мноштвом мишљења, а то може да подстакне размишљање које унапређује рефлексију и провоцира плуралистичке начине посматрања,

4. когнитивни апарати су креативне екстензије за интелектуални рад и нуде појачану примену за когнитивне конструкције.

Са развојем науке и технике, те примене технике у образовању увек се поставља питање о партиципацији наставника у процесу образовања ученика са новом технологијом. У наставом процесу у ком се користе нове информационе технологије улога и значај наставника није се умањио, напротив његова функција добија нове, још одговорније улоге. Ниједан медиј, мултимедиј па ни Интернет као ризница, не може потпуно заменити креативног наставника. Он у квалитетном основном образовању преузима нове улоге организатора, координатора и управљача наставним процесом.

Улога ученика, значи, кључно се мења, он постаје активнији јер је сад он центар збивања у наставном процесу у чему му помажу како наставник тако и савремене технологије као што је Интернет. Ученик од пасивног примаоца информација, прераста у активног истраживача који је у сталној потрази за новим знањима. Наставник постаје организатор наставног процеса, одабира медије за рад (софтвер) и планира добру организацију часа како би омогућио ученицима да што брже и боље развијају своје индивидуалне способности и потенцијале. Ученик самостално проналази своје грешке добијајући повратну информацију како је урадио.

ПУТЕВИ САЗНАЊА И ПРИМЕРИ ПРИМЕНЕ ИНТЕРНЕТА И НОВИХ ИНФОРМАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У НЕПОСРЕДНОМ НАСТАВНОМ ПРОЦЕСУ

Током образовног процеса ученици би требало да развију и формирају системе научних појмова. То подразумева процес савладавања система знања који омогућава кретање кроз различите нивое знања То значи, укључивање нових иновативних путева поучавања, процес дубљег улажења у путеве ученикових сазнања, интересантност приказивања, нови избор садржаја, нови темељнији приступ садржају, редослед увођења појмова и на крају повезивање знања и појмова у једну целину.

Појмови захтевају правилан пут усмеравања и обрађивања, подразумевају одређена претходна предзнања ученика, што изискује пут конструисања знања на основу претходних знања, али исто тако и поступност следа поучавања. Истраживачки и

откривачки пут поучавања и пут активне очигледности током обраде појмова и чињеница у о школи потпомаже дечију радозналост. Нова информациона технологија, чије коришћење подразумева квалитетно образовање у много чему побољшава захтевне видове поучавања и комплексност материје са којом се срећу деца школске доби.

Процес сазнања, уопште, описује се као шематски исказ: перцепција, представа, појам. Описана шема основа је за апстракцију и генерализацију. Настава, својим процесом често не прати довољно дечију умну делатност. Садржај знања у оквиру садржаја наставе остаје на нивоу површинских знања и неких општих представа а прате се само сазнања о спољним својствима предмета и појава. Улога дидактичко – методичких наука је да усмеравају ка иновативним начинима поучавања, распореда обраде одређених садржаја, па и самог начина приступа одређеном садржају. Рад у учионици треба усмерити развоју нових информационих технологија, тј. потребу данашњег друштва у целини и савременим начинима усвајања знања. У наставној пракси то би значило: уводити појмове примерено узрасту ученика, постепено упознавати ученике са дефиницијама појмова, повезивати појам са осталим појмовима по различитим димензијама, одређивати садржај једног појма преко других појмова, систематски градити хијерархијски организоване мреже појмова и водити ученика кроз процес учења тако да он увиди везе међу појмовима и разуме њихов смисао у структури појмовног знања.

Током наставног процеса ученици ступају у својеврсну интеракцију са садржајима које треба да усвоје и при том позитивна иновирана стратегија и техника мултимедијалног приступа може само допринети дубљем интересовању и интеракцији ученик–садржај. Визуелни и аудитивни ефекат оваквог приступа садржају неоспорно изискује трајнији и дубљи ефекат запамћивања и уочавања веза у наставном садржају. Коришћење медија у наставном раду (нпр. мултимедијалних презентација) тј. обради нових садржаја, за разлику од рецептивног традиционалног контекста наставе, своју оријентацију наставници пружају ка личности сваког ученика понаособ. Наставник у потпуности својом индивидуалношћу прилази градиву према сопственим могућностима и усмерен је сопственој активности у процесу учења. Уместо пружања готових знања и информација ученицима се нуди, постепено, одређен фонд неопходних информација у систему који им омогућава да до нових знања долазе самостално

и при томе добију повратну информацију о свом раду. Сваки следећи успех је уједно и следећи мотив за наредни сегмент ученикoвог рада. „Повратна информација је својеврстан регулатор самосталног усвајања знања ученика у програмираној настави. Мада она има снажно мотивационо дејство, у штампаном програмираном уџбенику је проблем на коме месту је најбоље формулисати решење задатка. Тај се проблем, уистину, најефикасније решава применом рачунара у учењу“ (Шпановић, 2008, стр. 111). Мултимедијалне програмиране презентације омогућавају ученицима правилно дозирану повратну информацију а у случају науспеха враћају ученика на битане елементе садржаја. У савременој дидактици настава уз помоћ компјутера схвата се као најразвијенија варијанта програмиране наставе, или због својих специфичности, као посебан наставни систем. Могли бисмо рећи да та врста учења у ствари подразумева мултимедијални облик учења. „То учење је смештено у контекст мултимедијалне наставе која омогућава ученицима да манипулишу подацима и информацијама и да стално самостално откривају различите везе и релације међу проучаваним феноменима“ (Шпановић, 2008, стр. 112). А утори који се баве овом проблематиком говоре управо о томе да су само они ученици који активно уче способни да научено користе у даљим животним активностима.

Бројни су примери употребе Интернета, мултимедија и других рачунарских технологија и када је реч о учењу на даљину и континуираном самообразовању. Навешћемо само неке од примера који су оставили највише трага и доприноса у светски оквирима и у нашем окружењу.

Један од Интернет сајтова који се последњих година највише везује за образовање на даљину је сајт такозване Кан академије (Khan Academy[1]), непрофитне и невладине организације коју је основао Самујел Кан (Salman Khan) пореклом Индијац који је стекао образовање из области техничких наука и економије на престижним светским универзитетима као што су МИТ и Харвард. Основна идеја овог сајта је да понуди квалитетне лекције и образовне материјале из разноврсних школских предмета свима који имају приступ Интернету. У овом тренутку сајт садржи више хиљада снимљених лекција у видео формату као и бројне текстове и шеме. У прилог величини и озбиљности овог

[1] http://www.khanacademy.org/

пројекта говори и то да је до сада садржај сајта у некој форми видело преко 200 000 људи широм света.

Када говоримо о Интернету као ризници знања морамо поменути и незаобилазну википедију (Wikipedia) као највећу и најсвеобухватнију енциклопедију која је брзо и лако доступна свима који имају приступ интернету. Ова енциклопедија се уређује и креира од стране самих корисника а у њеној изградњи учествују сви од врхунских научника и професора универзитета, наставника, разних професионалаца па до студената и ученика, свако према свом знању и способностима. Садржај енциклопедије се стално проверава и исправља и допуњује према потреби.

У свету постоје и бројни други примери коришћења Интернета за учење на даљину и континуирано образовање. Такође, треба поменути сајт Academic Earth[1] путем кога се може приступити ризници академских предавања и курсева из различитих области. Посебно се издваја сајт TED[2] на коме се могу пронаћи инспиративни говори бројних интелектуалаца, професора, предузетника, јавних личности и политичара који су својим деловањем и идејама променили свет.

Када је реч о нашим просторима треба рећи и да постоје и бројни примери добре праксе. Захваљујући групи ентузијаста у нашој земљи су почели са радом бројни сајтови и организације које имају за циљ ширење знања образовања и идеја. Основни принцип којим руководе ове организације и појединци је да сав садржај мора бити широко доступан и што је јако важно потпуно бесплатан. Међу неким примерима навешћемо сајт организације TEDxNoviSad на коме се могу пронаћи говори са конференција које организује група ентузијаста под истим називом, на којој учествују бројни креативни појединци и интелектуалци из земље и света.

У циљу унапређивања квалитета наставе и учења треба поменути и напоре наставника математике и информатике Саше Поповића и Ниша који је користећи познати сајт YouTube и специфичан образовни софтвер успео да припреми 50 000 основаца за пријемни испит из математике што је од уређивача сајта YouTube окарактерисано као рекорд. На тај начин је помогао наставницима математике и уштедео драгоцено време и новац деци и родитељима. Он се није зауставио на томе и сада

[1] http://www.academicearth.org/
[2] http://www.ted.com/

ради на формирању базе видео клипова са школским лекцијама и примерима на српском језику који би били бесплатно доступни свој деци.

Поред ових постоје бројни примери примене рачунара и Интернета у школској настави и учењу. Врло је тешко набројати их све али се свакодневно захваљујући креативним и вредним појединцима шири спектар употребе Интернета у образовању и подиже квалитет учења и ниво знања

ЗАКЉУЧЦИ

Јасно је колика је моћ Интернета у сфери савремених друштвених промена па самим тим и образовања. Школа сигурно више неће бити иста као пре појаве информационо-комуникационих технологија. Нове информационе технологије упућују на образовни процес са великом основом очигледног материјала, аудио-визуелне природе, а то ученицима може омогућити успешније овладавање основним појмовима, схватању каузалних веза и укупном когнитивном развоју ученика. Поменимо да трансформација школе није нимало лака и једноставана и прате је бројни проблеми и отпори.

Интернет пружа наставницима, ученицима и осталим учесницима у образовању готово неограничене могућности за учење и развој. Искоришћеност тог потенцијала у многоме ће зависити од способности оних који управљају образовним процесом да увиде све везе и могућности. У том смислу издвојићемо неколико основних тачака у којима видимо најважније предности Интернета у образовању:

- Помоћу Интернета могуће је допунити и оснажити традиционалну школу кроз примену нових наставних метода и употребу савремених аудио-визелних средстава.
- Захваљујући Интернету улога наставника и ученика се мења и они постају партнери у педагошкој комуникацији. Наставник и даље има улогу планера реализатора и евалуатора процеса али у новом окружењу. Оваква форма организације наставе изискује велику ангажованост ученика у наставном процесу, али и организаторску, сарадничку улогу наставника током ученикова поучавања.
- Школа постаје изазовно и мотивишуће место у коме ученици активно трагају за знањем на сопствено задовољство.

- Помоћу Интернета је могуће организовати учење на даљину и размену идеја.
- Интернет је важан чинилац целоживотног учења и усавршавања.
- Организација школе као и сарадња између наставника, ученика, управе и родитеља може бити далеко ефикаснија и продуктивнија путем Интернета.

Поред ових предности, треба рећи да Интернет носи и одређене ризике у виду прекомерног седења, изложености негативним и штетним утицајима, безбедносним ризицима и др. Зато је потребно подићи информатичку писменост, и свест наставника и родитеља о томе шта је Интернет и како га правилно педагошки искористити

Имајући свео ово у виду, сматрамо да је велика оправданост и неопходност коришћења Интернета у образовању.

Литература

1. Cole, J. (2008). Seventh Annual Internet Study of Internet Use by Children. Los Angeles: University ofSouthern California, Center for the Digital Future.
2. Dragojlović, P. (2000). Internet i globalizacija. Rijeka: Elektronički bilten društva kibernetičara.
3. Greenfield, P., Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. Developmental Psychology, 42(3), 391-394
4. Kellner, D. (2001). New Technologies, Techno Cities, and the Prospects of Democratization, Illuminations. Los Angeles: University of California.
5. Lenhart, A., & Madden, M. (2007). Social networking Websites and teens: An overview. преузето са http://www.pewinternet.org
6. Matijević, M. (2004). Cjeloživotno obrazovanje i multimedijska didaktika. Zbornik radova savremene informatičke i obrazovne tehnologije i novi mediji u obrazovanju. Univeverzitet u Novom Sadu i Učiteljski fakultet u Somboru, str. 137-143.
7. Palfrey J and Gasser (2008). U. Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives. New York: Basic Books.
8. Potkonjak, N. (1996). Квалитет образовања (појам, суштина, индикатори, вредновање). Систем квалитета у образовању према захтевима серије стандарда JUS ISO 9000: зборник радова са Међународне научне конференције, (16-18. мај 1996. у Београду) / [главни и одговорни уредник Радмила Грозданић]
9. Solomon, G., Schrum, L. (2007). New tools, new schools. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

10. Будимир-Нинковић, Г. (2007). Савремена образовна технологија и функције наставника, Зборник радова Технологија, информатика, образовање, бр. 4, стр. 120-126, уредници Мирчета Даниловић и Слободан Попов, Институт за педагошка истраживања, Београд: Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад: Природно Математички факултет.
11. Будимир-Нинковић, Г.(2005). Наставник и савремена образовна технологија, Зборник Технологија, образовање информатика 3. Београд: Институт за педагошка истраживања Нови Сад: Центар за развој и примену науке, технологије и информатике.
12. Вилитијевић, М. (1999). Дидактика 3. Београд: Научна књига. Учитељски факултет.
13. Гане, Ж. (1998). Образовање и медији. Београд: Клио.
14. Мандић, Д. (1998). Информациона технологија у функцији комплексног вредновања рада ученика. Вредновање и рејтинг основне школе (ур). М. Ратковић. Београд: Учитељски факултет.
15. Надрљански, Ђ., Солеша, Д. (2004). Информатика у образовању. Сомбор: Учитељски факултет.
16. Ристић, М. (2009). Употреба Интернета у верској настави (катихези). Иновације у настави - часопис за савремену наставу. XXII 2009/1 стр 58.-65.
17. Сучевић, В.(2008). Компетенције учитеља за квалитетну школу. Сомбор: Норма, бр. 1-2.
18. Шпановић, С. (2008). Дидактичко обликовање уџбеника: Од откривајућег вођења до самоусмереног учења, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

Prof. dr Gordana Budimir-Ninković
Doc. dr Vlasta Sučević –
Nenad Stevanović –

USE THE INTERNET IN EDUCATION AND INFORMATION SOCIETY

Summary: This paper discusses and explains the possibilities of distance learning using the Internet. At the same time bearing in mind that modern society is characterized by vast application knowledge in science, engineering and technology, and that it's all in

the name of the associated information society. A big role in that society in general is education and in particular one in which implementing new educational technologies, including ICT. This gives the opportunity for significant educational innovation in the information society. The most important asset of this technology are electronic: computers, telecommunication devices and other systems. Among them is the fact that it offers great opportunities for individually customized and quickly acquire knowledge and skills. At the same time the Internet is the richest, and the most organized system of information from many areas. Internet as a tool of modern educational technology is increasingly recognized and implemented in almost all countries of the world, especially in highly developed. Accordingly, in this paper we focus on explaining the new approach to learning and new roles of teachers and students.

Key words: Internet, Education, Learning, Teacher, Student.

Доц. др Јелена Максимовић[1]
Универзитет у Нишу
Филозофски факултет

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.13
стр. 271-288

МЕТОДОЛОШКА ОБРАЗОВАНОСТ НАСТАВНИКА – ОСНОВА ЗА ПРИХВАТАЊЕ И ПРИМЕНУ ИНОВАЦИЈА

Резиме: *Иновацију у настави обухватају све сврсисходне новине у односу на већ устаљену праксу. Иновације су резултат озбиљне, стручне и дуготрајне припреме за рационалне промене у васпитно-образовној пракси, које су резултат свесне, планске, организоване и практично верификоване активности, које комбинују добра претходна искуства са новинама које се уводе и доприносе квалитетнијем наставном раду. У оваквим условима иновације имају дуготрајан, целисходан и друштвено прихватљив стручни, културни и друштвени значај и смисао. Иновације у другим околностима могу бити резултат неочекиваних подстицаја или тренутних инспирација, али у том случају не могу имати смисао и значај који би био од нарочите користи за унапређивање наставног процеса. У раду су анализирана знања која су неопходна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовном процесу у односу на: дужину радног стажа, на знање и коришћење страног језика, на школску средину, на дужину студирања и на просек оцена на студијама. Резултати су показали је методолошка образованост (конструисање и употреба инструмената, спровођење пројекта истраживања), убедљиво најнеопходнија за унапређивање васпитно-образовне праксе по мишљену велике већине испитаника (p<0.001). Познавање вештине за тимски рад је статистички заступљеније код испитаника до 10 година радног стажа, него код испитаника са 10-20 или преко 20 година радног стажа (p<0,01). На основу свега изложеног, може се рећи да су знања из подручја методологије педагошких истраживања и методолошка образованост према процени велике већине наставника најпотребнија за унапређење васпитно-образовне праксе.*

Кључне речи: *Наставник, Методолошко образовање, Иновације, Васпитно-образовна пракса, Перманентно усавршавање*

[1] jelena.maksimovic@filfak.ni.ac.rs

УВОД

Промене које васпитно-образовни рад у школи чине бољим називамо развојним, иновативним променама, једном речју иновацијама. Да би школа била у кораку са брзим друштвеним променама мора стално да унапређује свој рад. Квалитативну димензију тога рада чине педагошке иновације. Зато су иновације, као и примена иновација, важан чинилац унутрашње реформе школе. Иновације би требало да се односе на: циљеве и садржаје, организацију рада, објекте, средства, положај ученика и наставника, као и стручно усавршавање наставника. Оне никада не долазе саме по себи, већ их је потребно планирати, увести, применити и то на такав начин да се наставна пракса усагласи са промењеним циљевима наставе и учења.

У програме стручног усавршавања наставника у школи, као и у програме увођења педагошких иновација, потребно је да се уврсти читав систем разноврсних типова иновативних наставних часова, кроз које ће наставник, уз помоћ и сарадњу педагога, богатити и унапређивати свој рад. Иновације у настави се одређују као смишљене, оригиналне, организоване и специфичне промене у настави или појединим деловима наставног процеса. Иновације су модернизација и осавремењивање васпитно-образовног рада. Иза иновација стоје идеја прогреса, развоја, промене, ширења науке и технологије. Због тога, савремена школа би требало организационо и садржајно да се конституише у циљу унапређивања наставе и учења, као и да буде отворена за њих.

Наставник је основни субјекат наставе и значајан чинилац њеног унапређивања а то може постићи само истраживачким радом. Учествовање наставника у педагошким истраживањима уклапа се у потпуно нову концепцију о улози наставника у настави и образовању. Истраживачка пракса и методолошка оспособљеност наставника подразумевају не само теоријска методолошка и статистичка знања, већ и сасвим конкретна знања која су потребна за избор и примену одговарајућих методолошких и поступака, али истовремено и знања потребна за интерпретацију сређених и обрађених података истраживања и презентовање резултата на састанцима стручних актива, наставничких већа и на саветовањима. Реч је о конкретној методолошкој образованости наставника, која обухвата методолошку способност и методолошку културу (Максимовић, 2009: 77-87; Максимовић, 2010:

724-733; Максимовић, 2011: 548-577; Максимовић, 2012: 11-28; Максимовић и Лукић, 2012: 167-177).

Усавршавање наставника је веома важан део унапређивања квалитета образовног система и без реформе образовања наставника не може бити ефикасне реформе образовања. Континуирано унапређивање образовно-васпитног система и његово усаглашавање са захтевима савременог друштва неизоставно налаже унапређивање квалитета наставног процеса путем увођења иновација и професионалног развоја наставника. Професионализам базиран на компетенцијама један је од суштинских чинилаца гаранције квалитета и успешности на послу. Због тога је професионални развој и стручно усавршавање наставника перманентно актуелан истраживачки проблем и преокупација образовних политика. Системско решавање стручног усавршавања наставника као подршке њиховом професионалном развоју, а тиме и квалитету васпитно-образовног рада, значајан је задатак сваке образовне политике. У образовању наставника методолошко образовање има двоструки значај, ужестручни и општекултурни. Програмски садржаји утичу на формирање стручњака који се оспособљава и за истраживање сопствене праксе, а знања из педагошке методологије помажу наставнику да разуме науку. Помажу му да уочи изворе проблема у одељењу, да их објасни и утиче на њихов ток, затим у комуницирању са научним стваралаоцима, у развијању културе комуникације помоћу писане речи, те у лакшем праћењу научних достигнућа.

ИНОВИРАЊЕ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНЕ ПРАКСЕ

Иновирање наставе је сложен и комплексан друштвени проблем, који подразумева радикалну измену постојећег стања у одређеним сегментима. Квалитетна настава захтева праћење, евалуацију и проучавање тока садржинских и организационих промена. У том смислу постоји потреба да се сакупе искуства, проучи процес, сагледају ефекти, отклоне дилеме и унесу измене у наставни процес. Иновирање образовања, а у овом случају наставе васпитно-образовног процеса, спада у надлежност највиших просветних органа једне државе као што су научне институције, институти, факултети (Милошевић-Јешић, 2009: 497-524; Клеменовић и Милутиновић, 2003: 49-67; Гајић, 2002: 528-544; Банђур, 2001: 1-18; Недељковић, 1997: 29-48). Све оно што се

уведе у наставни процес, настоји се вредновати, проценити, оценити. Настоји се утврдити шта је, на ком нивоу и са којим квалитетом постигнуто у односу на постављени циљ и задатке.

Процес иновирања наставе не може се смишљено и целовито организовати без познавања његових ефеката у свим фазама спровођења. Без уважавања овог услова, иновирање наставе нема успеха у изазивању жељених промена. Уз све специфичности које су уграђене у процес иновирања наставе, у настојању да се дође до валидних оцена квалитета овог процеса, постоји потреба за што егзактнијом евалуацијом тока и ефеката у свим сегментима. Валидне процене представљају добру основу за даље усмеравање процеса иновације наставе, усавршавање иновацијских активности, постизање бољих ефеката, унапређивање поступака, корекцију и сл.

Остваривање васпитне функције школе данас је један од актуелних проблема васпитно-образовног система. Последњих година нарочито се јавља потреба за иновирањем и унапређењем васпитног рада школе. Модерни концепт образовања је концепт који посматра образовање као процес учења који се одвија током читавог живота, за разлику од традиционалног концепта, у коме се образовање стиче највећим делом током периода формалног школовања. Школа остварује циљеве и задатке васпитања само у јединственом деловању свих облика рада, зато је неопходна укљученост наставника, директора, ученика и педагошко-психолошке службе у планирању, организацији и реализацији свих активности у школи. Ефекти васпитног деловања школе условљени су многим чиниоцима и активностима, који директно или индиректно утичу на њих. Најзначајнији међу њима су: усаглашеност свих облика рада школе, наставникова лична својства, стручно педагошка оспособљеност, као и и мотивисаност за рад, карактер школске климе

Унапређивање васпитног рада школе зависи од повезаног деловања свих поменутих чинилаца, од јасно и конкретно постављених задатака васпитне функције школе и активне улоге свих актера васпитања у школи укључујући и ученике и родитеље. Иновација у настави подразумева новину коју је наставник теоретски осмислио, разрадио и практично применио у свом раду. Иновација мора да представља новину која унапређује наставу у одређеном одељењу, разреду и школи. Исту иновацију може применити једне године један наставник, или група

наставника, а идуће године други наставник или више наставника у школи. Циљ увођења иновације је унапређивање наставе.

МЕТОДОЛОШКИ ДЕО

У складу са теоријским делом рада постављен је предмет истраживања: Која знања су потребна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу. Циљ истраживања се може сагледати и кроз следеће нивое:

1. теоријски, сагледати улогу иновација у унапређивању васпитно-образовне праксе и квалитетнијем научном осмишљавању,
2. сазнајни, да се код наставника пробуди интерес за сазнањима о иновацијама која ће утицати на њихово перманентно усавршавање и оспособљавање за прихватање и примену иновација у настави.

Задаци истраживања су: (1) Испитати која знања су потребна наставнику у унапређивању васпитно-образовне праксе у односу на пол, (2) Испитати која знања су потребна наставнику у унапређивању васпитно-образовне праксе у односу на радни стаж, (3) Испитати која знања су потребна наставнику у унапређивању васпитно-образовне праксе у односу на знање страних језика, (4) Испитати која знања су потребна наставнику у унапређивању васпитно-образовне праксе у односу на школску средину, (5) Испитати која знања су потребна наставнику у унапређивању васпитно-образовне праксе у односу на дужину студирања и просечне оцене на студијама.

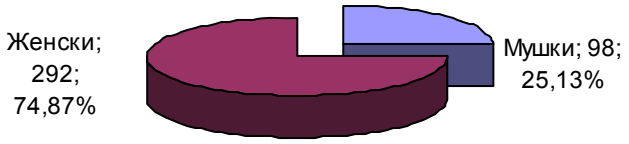
Хипотезе у истраживању су: (1) Претпоставља се да су знања из методологије педагошких истраживања (конструисање и употреба инструмената, спровођење пројекта истраживања) неопходна наставнику у унапређивању васпитно-образовне праксе.

Независне варијабле у истраживању су: (1) Пол (две категорије), (2) Дужина радног стажа наставника (четири категорије: 0-5, 6-20, од 20 до 30 година стажа, преко 30 година стажа), (3) Место студирања, (4) Године дужине студирања, (5) Просечна оцена на студијама, (6) Коришћење страних језика, (7) Средина у којој је наставник запослен. Зависне варијабле у истраживању су: спремност за прихватање и примену иновација у васпитно-образовној пракси.

У истраживању је коришћена дескриптивна метода која је реализована кроз поступке анкетирања, а користићена је за истраживање и прикупљање података о мишљењима и ставовима наставника разредне наставе и субјективним проценама наставника. С обзиром на то да не постоје стандардизовани инструменти у овој области и с обзиром на природу истраживачког конструисан је Упитник за наставнике о прихватању и примену иновација (УПНин).

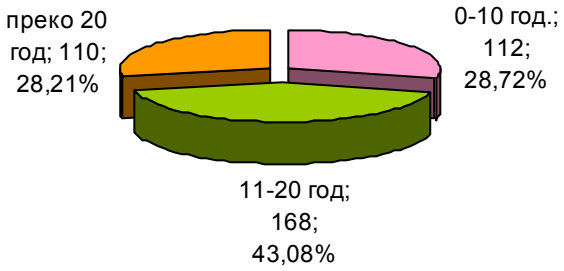
Популација истраживања из које је узет узорак представља популацију наставника разредне наставе основних школа. У овом истраживању узорак наставника има карактер намерног и случајног узорка. За узорак су бирани наставници основних школа из одређених градова. Низ случајних момената утицао је на то који ће наставници учествовати у истраживању, па самим тим то нам указује на карактеристике случајног узорка. Истраживање је спроведено на 390 наставника разредне наставе основних школа са високом стручном спремом. Школе у којима је спроведено истраживање одабране су случајним узорком. У узорак су ушли наставници разредне наставе основних школа са територије Војводине (Нови Сад, Суботица и Сомбор), територије централне Србије (Београд, Крагујевац и Ужице) и јужне Србије (Ниш, Лесковац и Врање).

Карактеристике узорка приказане су у продужетку текста:



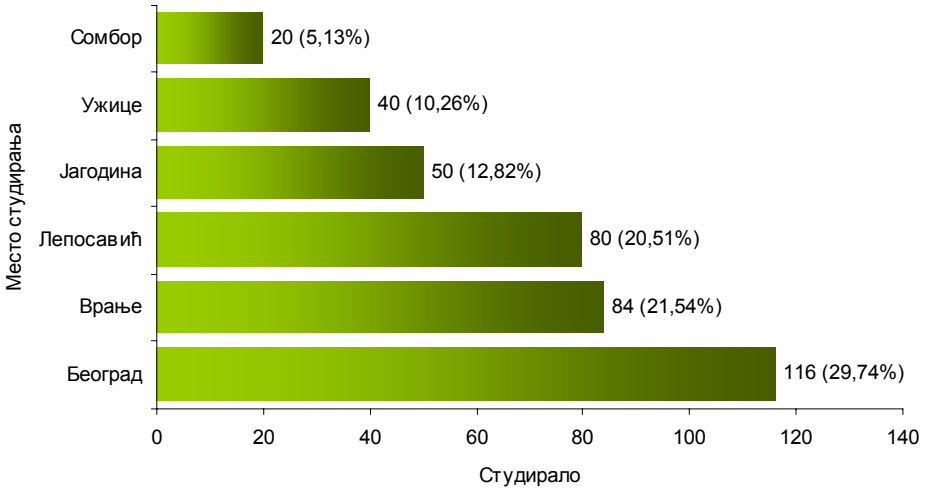
Графикон 1: Структура испитаника према полу

У испитиваном узорку статистички је изразито значајно више припадница женског пола (χ^2=51,43, p<0,001, Δf=1), што је последица традиционалног већег опредељења припадница овог пола за наставнички позив.



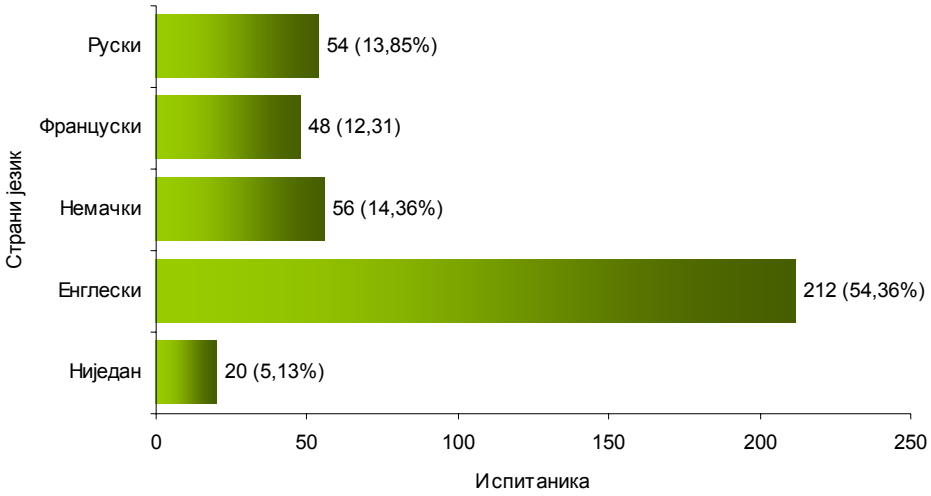
Графикон 2: Структура наставника према дужини радног стажа

Испитивана група наставника није хомогена по трајању радног стажа у настави о чему говоре и параметри χ^2 теста (χ^2=7,85, p<0,05, Δf=2). Највише испитаника (43,08%) је са радним стажом од 11 до 20 година. Уочљиво је да је скоро 2/3 испитаника са радним стажом у просвети од 10 до 20 година. Ова група је учесталија и понаособ у односу на наставнике са радним стажом до 10 и преко 20 година.



Графикон 3: Структура наставника према месту студирања

Узорак није хомоген ни по месту студирања испитаника (χ^2=50,08, p<0,001, Δf=5). Највећи број (116 или 29,74%) студирао је у Београду и њих је статистички значајно више од оних који су студирали у Врању и Лепосавићу (p<0,01), као и осталим наведеним местима понаособ (p<0,001).

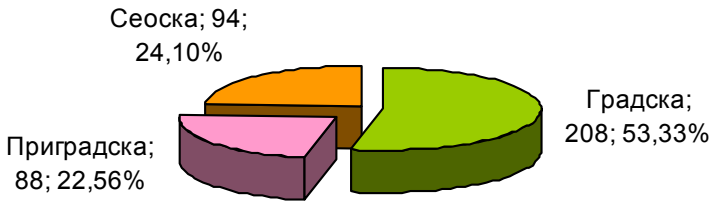


Графикон 4: Структура наставника према познавању страног језика

Као и што се могло претпоставити највише испитаника (212-54,36%) познаје енглески, док су остала три алтернативна језика (немачки, француски, руски) статистички значајно ређе заступљена (p<0,001). Од укупног броја 20 (5,13%) испитаника се изјаснило да не познаје ни један страни језик.

Графикон 5: Структура наставника према коришћењу страног језика

Испитивана група наставника није хомогена по коришћењу страног језика: по Pearson-овом χ^2 тесту (χ^2=113,37, p<0,001, Δf=2). Трећина испитаника активно користи страни језик, а изразита, статистички значајна већина (61,54%) страни језик користи само пасивно.



Графикон 6: Структура наставника према локацији школе испитаника

Испитивана група наставника није хомогена ни по локацији школе у којој раде (χ^2=31,88, p<0,001, Δf=2). Више од половине (53,33%) испитаника предаје у градским, а статистички значајно мањи број их предаје у приградским и сеоским срединама.

Табела 1: Структура узорка према дужини радног стажа, дужини студирања и просечној оцени током студирања

	N	X	SD	CV
Дужина радног стажа	390	1,99	0,76	37,87
Дужина студирања (год)	390	5,49	1,02	18,56
Просечна оцена на током студирања	390	7,59	0,56	7,37

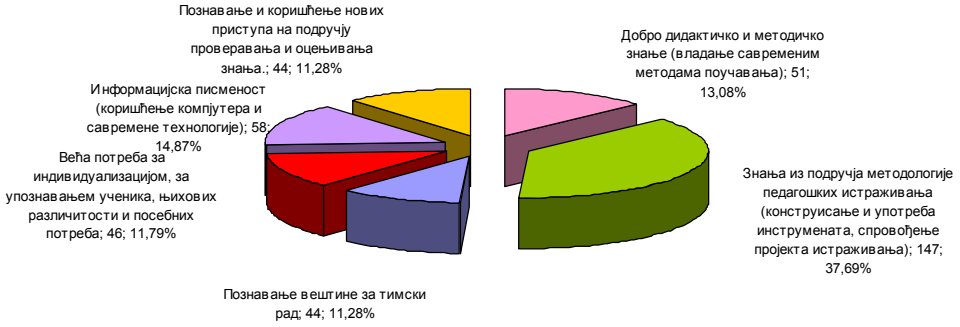
Просечно трајање студија испитаника било је 5,49±1,02 година, а просечна оцена током студија 7,59±0,56. По обе континуалне променљиве испитивани узорак је хомоген, о чему говоре коефицијенти варијације од 18,56, односно 7,37, респективно.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

У овом истраживању настојали смо сазнати која су знања потребне наставнику за прихватање и примену иновација у васпитну-образовну праксу. Многе слабости у остваривању и усавршавању васпитно-образовног процеса резултат су, осим деловања других неповољних чинилаца и услова, и недовољно развијене методолошке културе и образованости наставника. Опште основе методолошке културе и образованости наставника требало би да се развијају већ током школовања за наставнички позив и да се даље обогаћују и развијају у непосредној пракси васпитно-образовног рада и различитим облицима (институционалним и самосталним) стручно-педагошког усавршавања наставника.

Анализом мишљења наставника о томе шта их подстиче да прихвате и примењују иновације у васпитну-образовну праксу (у односу на пол, радни стаж, знање страних језика, школску средину, дужину студирања и просечне оцене на студијама) добили смо резултате које ћемо представити даље у раду.

Знања из подручја методологије педагошких истраживања (конструисање и употреба инструмената, спровођење пројекта истраживања), убедљиво су напотребнија по мишљену велике већине испитаника (37,69%). Ово је уједно статистички најучесталији одговор у односу на све остале одговоре ($p<0,001$). Остали одговори су прилично уједначени по учесталости, а потребно је запазити да је на другом месту информатичка писменост за коју се определило 14,87% наставника.



Графикон 8: Структура наставника према мишљењима испитаника о знањима која су потребна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу

Табела 2: Знања која су потребна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу - у односу на пол

Знања (вештине, могућности) која су потребна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу	Мушки пол		Женски пол	
Добро дидактичко и методичко знање (владање савременим методама поучавања)	13	13,27%	38	13,01%
Знања из подручја методологије педагошких истраживања (конструисање и употреба инструмената, спровођење пројекта истраживања)	38	38,78%	109	37,33%
Познавање вештине за тимски рад	9	9,18%	35	11,99%
Већа потреба за индивидуализацијом, за упознавањем ученика, њихових различитости и посебних потреба	13	13,27%	33	11,30%
Информацијска писменост (коришћење компјутера и савремене технологије)	16	16,33%	42	14,38%
Познавање и коришћење нових приступа на подручју проверавања и оцењивања знања.	9	9,18%	35	11,99%
Укупно	98	100,00%	292	100,00%

χ^2=1,49, p=0,9140, Δf=5, C=0,06

На основу израчунатог χ^2=1,49 са граничним хи квадрат вредностима 11,070 и 15,086 за одговарајући степен слободе Δf=5 и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 констатујемо да су оба пола сличних мишљења о потребим знањима и вештинама наставника неопходним за за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу, тако да нема статистички значајних разлика у одговорима између полова. Коефицијент корелације C=0,06 указује на врло слабу повезаност, а незнатну корелацију.

Потребно је нагласити да су код оба пола знања из подручја методологије педагошких истраживања статистички заступљенија алтернатива у односу на све остале понаособ (p<0,001).

Табела 3: Знања која су потребна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу - у односу на трајање радног стажа

Знања (вештине, могућности) која су потребне наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу	Трајање радног стажа					
	До 10 год.		10 до 20 год.		Преко 20 год.	
Добро дидактичко и методичко знање (владање савременим методама поучавања)	13	11,61%	19	11,31%	19	17,27%
Знања из подручја методологије педагошких истраживања (конструисање и употреба инструмената, спровођење пројекта истраживања)	40	35,71%	65	38,69%	42	38,18%
Познавање вештине за тимски рад	24	21,43%	15	8,93%	5	4,55%
Већа потреба за индивидуализацијом, за упознавањем ученика, њихових различитости и посебних потреба	14	12,50%	17	10,12%	15	13,64%
Информацијска писменост (коришћење компјутера и савремене технологије)	13	11,61%	33	19,64%	12	10,91%
Познавање и коришћење нових приступа на подручју проверавања и оцењивања знања.	8	7,14%	19	11,31%	17	15,45%
Укупно	112	100,00%	168	100,00%	110	100,00%

χ^2=26,40, p=0,0032, Δf=10, C=0,25

Иако на основу табеле контигенције 6×3 а на основу израчунатог χ^2=26,40 са граничним хи квадрат вредностима 18,307 и 23,209 за одговарајући степен слободе Δf=10 и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 постоји статистички значајна разлика у одговорима између група наставника формираних на основу дужине радног стажа (p<0,01) евидентно је да су у све три подгрупе доминирала знања из подручја методологије педагошких истраживања. Коефицијент корелације C=0,25 указује на слабу повезаност, а ниску корелацију.

Код испитаника са стажом до 10 година, значајније су заступљена у односу на вештине за тимски рад које (p<0,05) запажамо и код свих осталих алтернатива понаособ (p<0,001). У остале две групе наставника са дужим радним стажом знања из подручја методологије педагошких истраживања статистички су заступљенија у односу на све остале алтернативе одговора (p<0,001).

Познавање вештине за тимски рад је статистички заступљеније код испитаника до 10 година радног стажа него код испитаника са 10-20 или преко 20 година радног стажа (p<0,01).

Интересантно је да је потреба за информатичком писменошћу била најизраженија код испитаника са 10-20 година радног стажа, а кључна улога познавања и коришћења нових приступа на подручју проверавања и оцењивања знања је најизраженије код најстаријих колега, док је код најмлађих најмања.

Табела 4: Знања која су потребна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу - у односу на коришћење страног језика

Знања (вештине, могућности) која су потребне наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу	Коришћење страног језика					
	Не користи		Пасивно		Активно	
Добро дидактичко и методичко знање (владање савременим методама поучавања)	5	25,00%	31	12,92%	15	11,54%
Знања из подручја методологије педагошких истраживања (конструисање и употреба инструмената, спровођење пројекта истраживања)	6	30,00%	94	39,17%	47	36,15%
Познавање вештине за тимски рад	2	10,00%	28	11,67%	14	10,77%
Већа потреба за индивидуализацијом, за упознавањем ученика, њихових различитости и посебних потреба	2	10,00%	29	12,08%	15	11,54%
Информацијска писменост (коришћење компјутера и савремене технологије)	1	5,00%	32	13,33%	25	19,23%
Познавање и коришћење нових приступа на подручју проверавања и оцењивања знања.	4	20,00%	26	10,83%	14	10,77%
Укупно	20	100,00%	240	100,00%	130	100,00%

χ^2=7,89, p=0,6394, Δf=10, C=0,14

Из табеле контигенције 6×3 а на основу израчунатог χ^2=7,89 са граничним хи квадрат вредностима 18,307 и 23,209 за одговарајући степен слободе Δf=10 и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 можемо видети да нема статистички значајне разлике. Коефицијент корелације C=0,14 указује на врло слабу повезаност, а незнатну корелацију.

Код свих група доминатне су потреба за знањима из подручја методологије педагошких истраживања. У групи наставника који пасивно користе страни језик ова алтернатива је статистички значајнија у односу на све остале понаособ (p<0,001), баш као и код наставника који користе активно страни језик, с тим да је нижи степен значајности само у односу на

информатичку писменост која је друга по потреби по мишљењу тих испитаника ($p<0,01$).

Табела 5: Знања која су потребна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу - у односу на школску средину

Знања (вештине, могућности) која су потребне наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу	Школска средина					
	Градска		Сеоска		Приградска	
Добро дидактичко и методичко знање (владање савременим методама поучавања)	30	14,42%	14	15,91%	7	7,45%
Знања из подручја методологије педагошких истраживања (конструисање и употреба инструмената, спровођење пројекта истраживања)	74	35,58%	35	39,77%	38	40,43%
Познавање вештине за тимски рад	22	10,58%	11	12,50%	11	11,70%
Већа потреба за индивидуализацијом, за упознавањем ученика, њихових различитости и посебних потреба	20	9,62%	10	11,36%	16	17,02%
Информацијска писменост (коришћење компјутера и савремене технологије)	36	17,31%	10	11,36%	12	12,77%
Познавање и коришћење нових приступа на подручју проверавања и оцењивања знања.	26	12,50%	8	9,09%	10	10,64%
Укупно	208	100,00%	88	100,00%	94	100,00%

$\chi^2=9,41$, $p=0,4935$, $\Delta f=10$, $C=0,15$

На основу података из табеле контигенције 6×3 а на основу израчунатог $\chi^2=9,41$ са граничним хи квадрат вредностима 18,307 и 23,209 за одговарајући степен слободе $\Delta f=10$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 можемо видети да нема статистички значајних разлика у опредељењима о знањима која су потребна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу. Коефицијент корелације $C=0,15$ указује на врло слабу повезаност, а незнатну корелацију.

У све три групе знања из подручја методологије педагошких истраживања статистички су чешће навођена у односу на све остале алтернативе понаособ ($p<0,001$).

Табела 6: Дужина студирања у односу на знања (вештине, могућности) која су потребна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу

Знања (вештине, могућности) која су потребне наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу	n	X	SD	Cv
Добро дидактичко и методичко знање (владање савременим методама поучавања)	51	5,40	1,08	19,94
Знања из подручја методологије педагошких истраживања (конструисање и употреба инструмената, спровођење пројекта истраживања)	147	5,45	0,94	17,20
Познавање вештине за тимски рад	44	5,24	0,98	18,70
Већа потреба за индивидуализацијом, за упознавањем ученика, њихових различитости и посебних потреба	46	5,78	0,95	16,47
Информацијска писменост (коришћење компјутера и савремене технологије)	58	5,46	1,17	21,53
Познавање и коришћење нових приступа на подручју проверавања и оцењивања знања.	44	5,69	1,05	18,38
Укупно	390	5,49	1,02	18,56

One way ANOVA: F=1,81, p=0,1101, Δf=5

На основу анализе варијансе (ANOVA) и добијеног F=1,81 за одговарајући степен слободе Δf=5 констатујемо да не постоје статистички значајне разлике средњих вредности дужине студирања између испитаника који су се определили за различите понуђене алтернативе питања.

Табела 7: Просечна оцена током студирања у односу на знања (вештине, могућности) која су потребна наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу

Знања (вештине, могућности) која су потребне наставнику за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу	n	X	SD	Cv
Добро дидактичко и методичко знање (владање савременим методама поучавања)	51	7,46	0,47	6,32
Знања из подручја методологије педагошких истраживања (конструисање и употреба инструмената, спровођење пројекта истраживања)	147	7,60	0,55	7,28
Познавање вештине за тимски рад	44	7,70	0,60	7,73
Већа потреба за индивидуализацијом, за упознавањем ученика,	46	7,61	0,65	8,55

њихових различитости и посебних потреба				
Информацијска писменост (коришћење компјутера и савремене технологије)	58	7,60	0,56	7,34
Познавање и коришћење нових приступа на подручју проверавања и оцењивања знања.	44	7,60	0,54	7,12
Укупно	390	7,59	0,56	7,37

One way Anova: F=0,94, p=0,4581, Δf=5

На основу анализе варијансе (ANOVA) и добијеног F=0,94 за одговарајући степен слободе Δf=5 констатујемо да нема статистички значајне разлика средњих оцена наставника током студирања између различитих алтернатива понуђених за ово питање.

На основу свега изложеног, може се рећи да су знања из подручја методологије педагошких истраживања по процени велике већине наставника најпотребнија за прихватање и примену иновација у васпитно-образовну праксу

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Наставници би требало да поседују теоријска знања, практичну оспособљеност за припремање и спровођење истраживања и методолошку образованост на првом месту. Реформом универзитетске наставе у професионалном образовању наставника као врло битно сматра се активно учење, које подразумева нову културу учења и програмске садржаје методологије истраживачког рада. Методе учења методологије истраживачког рада воде ка оријентацији за решавање проблема, оријентацији за споразумевање, кооперативној оријентацији, самоорганизацији и целовитости. Ове методе развијају стваралаштво, усмеравају на индивидуализацију учења и самосталан истраживачки рад. Методолошку компетентност наставника методички би требало заснивати на активном стицању истраживачке праксе, учење на основу искуства, партиципацији у истраживачким активностима, кооперацији, учешћу у неким методолошким истраживањима.

Знања из подручја методологије педагошких истраживања (конструисање и употреба инструмената, спровођење пројекта истраживања) убедљиво су најнеопходнија за унапређивање вас-

питно-образовне праксе по мишљену велике већине испитаника (37,69%). Ово је уједно статистички најучесталији одговор у односу на све остале опције (p<0,001). Остали одговори су прилично уједначени по учесталости, а потребно је запазити да је на другом месту информатичка писменост за коју се определило 14,87% наставника. Познавање вештине за тимски рад је статистички заступљеније код испитаника до 10 година радног стажа, него код испитаника са 10-20 или преко 20 година радног стажа (p<0,01).

Интересантно је да је потреба за информатичком писменошћу била најизраженија код испитаника са 10-20 година радног стажа, а кључна улога познавања и коришћења нових приступа на подручју проверавања и оцењивања знања је најизраженија код најстаријих колега, док је код најмлађих најмања. Код свих група доминатне су потреба за знањима из подручја методологије педагошких истраживања. На основу свега изложеног, може се рећи да су знања из подручја методологије педагошких истраживања по процени велике већине наставника најпотребнија за унапређење васпитно-образовне праксе.

Литература

1. Банђур, В. (2001). Проблеми и могућности унапређивања методике разредне наставе. *Педагогија*, 39(4), 1-18
2. Гајић, О. Д. (2002). Стратегије интензивирања реформских/иновационих процеса у настави-између теорије и праксе II. *Педагошка стварност*, 48(7-8), 528-544.
3. Клеменовић, Ј. У. и Милутиновић, Ј. Ј. (2003). Искуства досадашњих реформи система васпитања и образовања у нашој земљи - II део. *Педагогија*, 41(1), 49-67.
4. Максимовић, Ј. (2009). Утицај методолошке компетентости наставника на унапређивање школске праксе, *Зборник радова*, књига број 3, Учитељски факултет, Призрен-Лепосавић, 77-87.
5. Максимовић, Ј. (2010). О неким аспектима мотивисаности студената за истраживачки рад. *Педагошка стварност*, 56(9-10), 725-733.
6. Максимовић, Ј. (2011). Утицај методолошке културе наставника на школу и образовање. *Педагошка стварност*, 57(5-6), 548-557.
7. Максимовић, Ј. (2012). Теоријски, сазнајни и практични аспекти методолошког и статистичког усавршавања наставника, *Истраживања у педагогији*, 2(1), 11-28.

8. Максимовић, Ј. и Г. Лукић (2012): Акциона истраживања и глобализација у функцији целоживотног учења, *Узданица*, 9(1), 167-177.
9. Недељковић, М. (1997). Промене у друштву и образовању и образовање наставника. *Норма*, 3(1-2), 29-48.
10. Милошевић-Јешић, С. (2009). Примена иновација у основној школи. *Педагошка стварност*, 55(5-6), 497-524.

Jelena Maksimović, PhD

NOTES OF EDUCATION TEACHERS - A BASIS FOR ACCEPTANCE AND IMPLEMENTATION OF INNOVATION

Summary: Innovation in teaching include all relevant papers to the already established practice. Innovations are the result of serious, professional and long-term preparation for rational changes in the upbringing and educational practices, which are the result of conscious, planned, organized and effectively verifiable activities that combine good prior experience with newspapers that are being introduced and contribute to good teaching. In these conditions, innovations are time consuming, would be appropriate and socially acceptable professional, cultural and social significance and meaning. Innovations in other circumstances may result from unexpected stimulus or instant inspiration, but in this case can not have meaning and significance that would be of particular benefit to improving the teaching process. The paper discusses the knowledge that teachers need to accept and implement innovations in the educational process in relation to: the length of service, the knowledge and use of foreign languages, the school environment, the length of the study and the average score of the studies. The results showed the methodological education (construction and use of instruments, conducting the research project), by far the most needed to improve educational practice in the opinion of the vast majority of respondents ($p<0.001$). Knowing the skills of teamwork is statistically more frequent in patients under 10 years of service than those with 10-20 or over 20 years of service ($p<0.01$). On the basis of the above, it can be said to have knowledge of research methodology pedaggoških and methodological education in the judgment of the great majority of teachers for the most unappređenje educational practice.

Keywords: тeacher, methodological training, innovation, educational practice, continuous improvement

Доцент др Небојша Павловић[1]

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.21
стр. 289-296

ДЕМОКРАТИЈА И УПРАВЉАЊЕ У ШКОЛИ (из перспективе убрзаних промена у друштву)

Резиме: Демократски уређена школа, која добро функционише, неће само унапређивати образовање за демократско грађанство и припремати своје ученике да постану ангажовани и демократски образовани грађани; она ће на тај начин постати и много сретнија, креативнија и успешнија установа.

„Демократски“ значи да се управљање школом темељи на људским правима, учествовању ученика, запослених и осталих учесника у доношењу свих важних одлука у школи.

Циљ рада је утврђивање утицаја директора на процесе демократизације односа у школи као и агенсе опасности по демократију. По својој природи, демократија угрожава старе хијерархије и ауторитете, а сукоби до којих долази могу да буду болни и исцрпљујући.

Закључак је да би директори лакше могли испунити све захтеве вођења школе у 21.веку када би се национална политика наставила развијати у смеру који ојачава компетенције директора за спровођење демократских процеса.

Кључне речи: демократија, управљање, руковођење, лидерство, директор школе.

[1] racapn@gmail.com

Ниједан човек се не рађа као добар грађанин и ниједна нација се не рађа као добра нација.Они су процеси који настављају да се развијају током живота. Млади људи морају бити укључени у тај процес од рођења. Друштво које се дистанцира од својих младих људи прекида свој животни пут (Кофи Анан).

Демократско управљање значи да се управљање школом темељи на људским правима, учествовању ученика, запослених и осталих учесника у доношењу свих важних одлука у школи (Бекман и Трафорд, 2008) .

Пре него наставимо даље, одредимо појмове демократије и управљања. Демократија може да се схвати као систем владавине већине.Демократија није завршен процес већ пут. Недоречености у схватању и тумачењу демократије настају због разлике између саме идеје и облика који демократија поприма када се институционализује, односно реално примени као концепт. Проблеми схватања демократије леже и у различитим нивоима на који појединци схватају и доживљавају своја индивидуална права односно да ли су, и на који начин, упознати са својим правима (Робинс и Колтер 2005).

Говоримо ли о управљању такође постоји проблем: када је школа у питању да ли треба говорити о управљању или руковођењу. Појам управљање се односи на отвореност школе а појам руковођење се користи када желимо да истакнемо техничку димензију управљања. Руководећи ми ћемо лакше предвитети понашање људи док то није случај када управљамо. Једноставније, када руководимо ми наређујемо и дајемо упутства јер мислимо да је то наше право. Код управљања ми преговарамо, уверавамо, вршимо притисак да се наша идеја прихвати. Школа као васпитно-образовна установа радије употребљава термин управљање (Бекман и Трафорд, 2008).

Најважнији разлози за демократско управљање школом су:

1. Морални разлози. Ако друштво жели да унапређује демократију онда је мора и примењивати у свакодневном животу. Школе не могу бити изузете од демократских процеса.
2. Политички разлози. Мора постојати искрена воља да се уведе демократија у све институције друштва па самим тим и у школе. Ако друштво има историјске проблеме са демократијом мора више радити на њеном промовисању због тога што не постоје њени корени и традиција.
3. Промене у друштву. Развој друштва је немогуће зауставити. Школе, ученике и запослене у школама не можемо заштитити од

развоја. Уместо ограничавања мора постојати могућност да се учимо критичком и независном мишљењу.

Насупрот мишљењу да демократија доводи до безвлашћа у школама, постоје чврсти докази да демократија побољшава дисциплину, побољшава учење, смањује сукобе, чини школу конкурентнијом и осигурава трајну демократију у будућности (Вилотијевић, 2001). Ученици којима се поклања поврење постају много одговорнији. У демократској атмосфери ученицима се даје више слободе и простора да сами бирају начине како треба да уче, па чак и које додатне садржаје треба сами да усвајају. У ауторитарним системима људи често праве савезе како да се заштите од ауторитета. У таквим школама долази до дискриминације ученика и наставника, а школе постају поприште сукоба. У школама где не постоји демократија родитељи могу постати непријатељски расположени према тој школи. Честа је појава премештања ученика из једне школе у другу. Борба за демократију подразумева да је прво применимо у нашој школи.

Начин на који се управља школом је кључни фактор који ће одредити да ли је управљање у школи демократско. Директори имају овлашћења и одговорности да у великој мери одлучују на који ће начин школа функционисати Колика је одговорност директора види се и по томе што се у САД директори школе бирају на локалним изборима. За демократију је важно понашање директора школе а не оно што пише у законима и документима (Дерета,2012). Посетом неке школе лако је утврдити каква је организациона клима и култура у тој школи посматрајући улаз, двориште, огласну таблу, ходник школе(Станичић, 2006). На демократију указује и понашање ученика, разговори наставника, осмех или намрштена лица као и много других детаља. У ауторитарној школи се јасно даје на знање ко је шеф, ко зна најбоље, чији се предлози и идеје усвајају и ко присваја све добре резултате а како се лоши резултати деле осталим запосленим.

У демократској школи постоји отвореност са добром комуникацијом на свим нивоима: директор-наставници, наставници-ученици, ученици-ученици. Ови односи се користе да би се донеле добре и квалитетне одлуке. Важне промене се дешавају после договора и уз сагласност већине наставника, ученика и свих заинтересованих за школу а пре свега родитеља и локалне заједнице. Ученици учествују у стварању кодекса понашања и других правилника који се тичи њих самих, заједно са родитељима учествују у решавању

свих важних питања школе. Делегирају се задаци према стручности и компетенцијама а не према привилегијама (Вилотијевић, 2005). Уважавају се знања и компетенције и тежи се њиховом увећавању. Тражи се од наставника и ученика да додатно учествују у управљању у школи и обогаћују рад новим идејама. Ученици се подстичу на међусобну сарадњу и повезивање са другим школама ради размене искустава и примене добре праксе. У демократској школи се стварају активни грађани који делују на конструктивни начин не жалећи се већ теже превазилажењу проблема. Ученици се не сматрају много различитим од одраслих већ се посматрају као људи који виде ствари из друге перспективе. Даље, ученици се посматрају као најбољи стручњаци за учење. У школи где постоји демократија ученици говоре да је то њихова школа и да је успешна због самих ученика а ако је школа отворена за све она мора и да буде добра за све. Ученици директно учествују у планирању и спровођењу одлука. Када постоји клима обостраног поштовања не постоји приступ „они и ми“ између наставника и ученика.

Из претходног излагања можемо закључити да увођење демократије у школи не долази у питање и да је то једини исправан начин управљања. Питање које можемо поставити је одакле почети?

Школа је установа где морају да се поштују не само закони већ и одређене процедуре и поступци. Ако би управљање школом поделили на службене и неслужбене контексте показаћемо како директор у њима може да развија демократске поступке.

Код службеног контекста који је повезан са личним положајем директора имамо случај да је директор школе службени представник школе који је директно одговоран министарству просвете али и савету родитеља, локалној заједници као и другим групама чији су интереси често контрадикторни. Директор претвара кризне ситуације у шансе за развој и отвара могућност за промене фокусирајући се на оно што је најбоље за учеснике у васпитно-образовном процесу и тестирајући границе до којих може школа да стигне. У демократској атмосфери директор може да позове чланове школског одбора да посете школу и да разговарају са ученицима, наставницима и родитељима без његовог присуства. Чланови школског одбора могу да посете редовне часове, часове разредног старешнства и на лицу места се увере колико далеко је одмакла школа са променама и да ли се налази на демократском путу.

Директор управља школом преко састанака са запосленим наставницима, ђачким парламентом, саветом родитеља, школским

одбором, локалном заједницом. На тим састанцима поред информативног карактера директор јача заједничке вредности, опште циљеве и укљученост. На састанцима, директор обликује визију и заједно са запосленима доноси важне одлуке које је некада доносио сам.

Директор мора да подржи рад ученичких тела а пре свега ђачки парламент. Не треба оправдавати то да су ученици млади и да због тога нису способни за демократију. Демократско управљање је засновано на поверењу између ученика, наставника и директора школе. Ако тог поверења нема неће бити ни демократије. Директор мора укључивати ученике у све важне одлуке које се тичу њих самих. Поред ученика у одлучивање је неопходно укључивати и родитеље.

Што се неформалног контекста тиче директор код личног става везаног за демократију, када жели да уведе промене прво полази од себе и даје пример другима. Важно је да директор добро промисли о вредностима демократије и његовој улози у свему томе па да да одговор због чега је демократија битна за школу.

Дружење и неформални сусрети у школи и ван ње су важни за развијање демократског система вредности. Директор може да се затвори у свој кабинет и као разлог наведе да му сусрети са наставницима, ученицима и родитељима у школи одузимају много времена. Неформални контакти су прилика да шири и објашњава свима заинтересованима у школи своју визију понављајући поруку кад год осети да људи немају довољно енергије и жара да се боре за бољу демократску школу.

Директору рутински послови одузимају доста времена. Потребно је делегирати што више послова, укључујући већи број људи у одлучивање. Тако се тренирају људи за демократију и уче да имају одговорност за оно што раде. Цео тај процес се опет заснива на поверењу. Време, које тако добије, директор може да користи радећи на креативним стварима везаним за школу.

Решавање сукоба је један од задатака који директор не може да заобиђе у свом раду. Чињеница је да на веома малом простору каква је школа постоји велики број људи и да је неминовно да повремено долази до конфликата. Директор не би смео да служи као неко ко ће да плаши ученике својом појавом. Напротив, његово присуство би требало да ослободи ученике страха и да у директору имају заштитника. И не само у директору већ и у сваком наставнику у школи. Школа мора да промовише своју основну сврху а то је да су школе намењене ученицима. Директор и остали запослени морају да

испуне тај задатак. Директор не би смео да се ставља у улогу човека који решава сукобе. Он може да упути учеснике сукоба да сами реше сукоб јер ће они то најбоље да ураде. Уколико то није могуће добро решење је укључивање ђачког парламента. Задатак директора је да превентивно решава сукобе и препознаје узроке настајања конфликата. Ученици и запослени се упућују на међусобно поштовање и одговорност.

Која су најчешће питања о демократији. Медији нас свакодневно бомбардују проблемима у школи: од непослушности, изостајања из школе па све до вандализма и насилништва. Многи траже за ученике репресивне мере, искључења из школе. Оно што је лоше је свакако податак да међу онима који траже такве мере су и наставници и велики број диртектора школа. Позивају се на стара времена када је наставник био неприкосновени ауторитет а директор неко које био страх и трепет у школи.

Можемо да поставимо питање да ли је мудро да у ситуацији када постоје многобројни проблеми у школи дајемо ученицима још већа овлашћења. Сигурно је да је потребно још више демократије а не мање. Ако ученицима приђете са поштовањем већа је вероватноћа да ће вас уважавати. Ауторитет може да се стекне само од оних којима управљате и руководите- никако не од функције на којој се неко налази. Млади људи треба да вежбају и упознају предности демократије како би и они могли да буду њени носиоци.

Демократија не значи за ученике да нема правила. Правила су нужна и ученици то врло добро знају. Међутим, много је лакше разумети и поштовати правила уколико учествујете у њиховом доношењу. Зато је потребно укључивање ученика у стварању демократије у школи (Мејер,2002).

Резултати у учењу су једно од важних питања јер многи наставници и директори сумњају да ће увођењем већих демократских вредности резултати бити све лошији. То наравно не може да буде тачно. Наставници јесу стручњаци за подучавање али учење је лична ствар и нико не зна боље од самих ученика која метода је за њих најбоља (Ратковић, 2000).

Да ли ће ученици поштовати наставнике и директоре? Шта ће бити ако ученицима дозволимо да критикују рад запослених у школи? Ученици цене добре наставнике и директоре, компетентне људе који се ангажују и који имају пријатељске односе са њима. Такође ће ценити све оне наставнике који желе да ученици напредују и да се брже укључе у друштво стичући особине које ће им

омогућити да буду добри људи. Само међусобним поштовањем ученика и наставника може се доћи до правог односа.

Ако ученицима непрестано дајемо информације и искрено тражимо њихово мишљење ученици ће бити склонији да делују зрело и моћи ће да схвате везу између одговорности и права.

На питање ко одлучује о томе шта је најбоље за ученика одговор би био да ако се ученику омогући барем делимична слобода избора, укупан резултат ће вероватно да буде бољи.

ЗАКЉУЧАК

Можемо рећи да демократско управљање не значи анархију и потребу да се директор одрекне руковођења. Директор мора да руководи чврсто али чврсто у смислу јачања демократског пута и очувања демократских вредности.

Директор мора да пружа подршку наставницима, ученицима својим примером. Он мора да буде присутан у школи и да активно учествује у дешавањима у школи.

Директор треба да обезбеди добру обуку запосленима и ученицима који су део демократских процеса. Треба храбрити те људе и поред тешкоћа, неуспеха и грешака којих ће свакако бити

Директор објашњава свима заинтересованима за школу, од родитеља па до локалне заједнице, због чега жели да развија демократију у школи. Такође, он информише заинтересоване стране о успесима које школа постиже на основу увођења демократских вредности. То могу да буду смањен број конфликтних ситуација, смањен број изостанака, бољи резултати у учењу или бољи резултати на такмичењима са другим школама.

Директор школе мора радити на свом личном усавршавању као и у проучавању окружења. Он мора бити добро информисан о дешавањима у друштвеном животу како би могао на време да реагује и покрене промене у школи.

Директор мора да буде заљубљен у своју школу. Мора да прати рад у њој и да се радује сваком њеном напредку. Исто тако, неуспех треба да буде за њега покретачка снага а криза највећа шанса.

Литература

1. Kofi Annan – The Man To Save The World?", *Saga Magazine*, November 2002

2. Бекман.Е. и Трафорд,Б.,(2008) *Демократско управљање школама,* Council of Europe Publishing, Београд
3. Вилотијевић, М.(2005) *Променама до квалитетне школе,* Заједница учитеских факултета Србије, Београд
4. Вилотијевић, М.,(1993) *Организација и руковођење школом*, Научна књига, Београд
5. Вилотијевић,М.,(2001) *Експерименталне школе као носиоци развојних промена*, часопис:Директор школе, бр 2., Београд
6. Ратковић, М., (2000) *Управљање школама помоћу пројеката*, часопис: Директор школе, бр.1., Београд
7. Робинс, С и Колтер, М., (2005), Менаџмент, Дата Статус, Београд
8. Станичић, С.,(2008) Менаџмент у образовању, Властита наклада, Ријека
9. Херберт, М., (2002),*Дидактика разредне кваке,* Едука,Загреб
10. www.issuu.com/gradjanskeinicijative/docs/casopis
11. www.politika.rs/...***Dereta***/Obrazovanje-najveci-gubitas.sr.html

Проф. др Наталија Јовановић[1]
Филозофски факултет,
Универзитет у Нишу

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.3.333
стр. 297-310

САВРЕМЕНА ОБРАЗОВНА ТЕХНОЛОГИЈА И МЕТОДИЧКЕ НОВИНЕ У НАСТАВИ ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА[2]

Резиме: *Рад би био анализа неопходности новог приступа у наставном раду друштвено-хуманистичких наука, под утицајем развоја савремене образовне технологије и информационог друштва. Велике промене у свим сферама свакодневног живота, изазване су развојем науке и модерних технологија. Све ове промене намећу: нов приступ у настави, нову технологију учења, комуницирања, обраде информације, управљања наставом и планирања у образовању. Нове технологије, засноване на примени вештачке интелигенције, у потпуности су промениле и наставну технологију. Традиционална настава припремала је за традиционално и индустријско друштво, а за информационо друштво може бити функционална само настава заснована на савременим образовним технологијама. Системи за аутоматску обраду података, мултимедијални системи, паметне, електронске табле, виртуелне школе, ПоверПоинт презентације и друге нове технолошке образовне могућности мењају, или пружају могућност за методичке новине, и у настави друштвено-хуманистичких наука. Настава ех катедра у раду са сасвим новим генерацијама, које одрастају уз видео игре, фацебоок, блогове, брзу и комплетну информацију коју могу преузети са интернета је „уско грло“, превазиђена методика савременог образовања. У образовном систему, услед промене образовне технологије, и промене ученика, мења се образовна технологија и сам наставник, као део педагошког троугла. Промена се односи на његово прихватање нове образовне технологије, креирања методичких новина и осмишљавање новог приступа настави.*

Кључне речи: *образовна технологија, методичке новине, настава, друштвено-хуманистичке науке, информационо друштво*

---

[1] natalija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

[2]The work is part of the "Tradition, modernization and national identetiteti in Serbia and the Balkans in the European integration process" (179 074), Ministry of Science and Technological Development of Serbia 2011-2015.

УВОД

Методика наставе друштвено-хуманистичких наука је аутономна научна дисциплина која за свој предмет има наставу друштвено-хуманистичких наука у средњој школи, наставу: социологије, психологију, филозофије, логике, политичког система, историје. Она се бави законитостима обликовања научног садржаја у наставне предмете друштвено-хуманистичких наука, законитостима, организацијом и вредновањем наставног процеса. Ова методика је теорија о организацији и техници наставе друштвено-хуманистичких наука. Методика јесте научно промишљање наставног рада у области појединих наставних предмета. Организација и реализација наставе друштвено-хуманистичких предмета у средњој школи је на методичкој раскрсници. Ккласична настава, превазиђени облици наставног рада осуђују на неперспективност наставу ових предмета. Модерне, интерактивне и мултидимензионе наставе, која је димензиона пореба нове генерације ученика је истовремено и правац медодичког изазова за ове предмете. Модерна настава, и савремена методика пред изазовом су квалитетно другачијих социјалних и психолошких предиспозиција ученика, Е-ученика који одрастају у промењеним друштвеним условима. Социјално измењени услови јесу потпуно нова информациона, комуникациона и технолошка окружења, од свакодневног живота до услова живота на свим нивоима. Млади који одрастају уз вештачку интелигенцију, као доминантно социјално окружење и брзу информацију у мултимедијалном облику, никако не би могли бити праћени на школском узрасту класичним, традиционалним дидактичким окружењем. Динамика социјалног живота намеће потребу активистичке измене наставног процеса, посебно у области друштвено-хуманистичких наука.

Класична настава у којој је наставник фронтално излаже наставну јединицу уз монометодизам јесте превазиђен облик рада, нефункционалан и не одговара захтевима новог социјалног окружења. Примена нових комуникационих технологија, нов начин приступа и обраде информација уз помоћ интернета непосредно мења положај и улогу наставника, ученика и наставног садржаја – дидактички троугао у дидактички четвороугао, уз обавезно присуство нове образовне технологије. Наставник више није једини носилац знања. Нове образовне технологије пружају широк простор за самообразовање. Модерни системи за учење дизајнирају потпуно нов амбијента за учење. Велике су могућности за индивидуално учење и савладавање знања, истраживање, комуникацију и интеракцију са

најразличитијим изворима знања. Самостално управљање учењем даје шансу проблемској и хеуристичкој настави друштвено-хуманистичких наука у средњој школи, као одговору на потребе нових генерација ученика који одрастају уз нове информативне технологије. Електронске генерације имају потпуно другачију перцепцију окружења, па и учења. Новине се огледају у потреби за брзом доступношћу информација, да су извори информација вишеструки и вишедимензионални. Брзина интернета јесте нови стандард у доступности, приступу и обради информација. Социјалне интернетске мреже јесу нов начин интерперсоналног комуницирања Е-генерација, а и место креирања медијског садржаја.

1. НОВ ПРИСТУП ОБРАЗОВАЊУ

Нова образовна технологија креира нову економију знања. Е-ученици исказују потребу за значајном аутономијом у приступу знању. Активно учење је карактеристика нове економије знања и стицања знања. Образовање се не може сводити на прикупљање и акумулацију чињеница, већ динамично окружење и нова образовна технологија отварају просторе образовању кроз креативност, самоиницијативу, нов начин образовне комуникације и нову улогу наставника. Новина је у приступу, конекцији, линковању, Web претраживању информацијама које се деле, као некада „лекције“. Образовни садржаји, информације се сада на Web порталима креирају, дизајнирају, ремиксују, допуњују, прекомпонују, прилагођавају вишенаменској употреби и шаљу на даљу употребу и рекреирање. Социјално умрежавање и дигитално обједињавање светског друштва, кад је у истом тренутку доступна информација о било ком догађају на планети Земљи и изван ње, свима у систему дигиталне мреже. Тако смо сви били у позицији планетарног праћења ванредног космичког скока на Земљу, и једнаким адреналином навијали, без обзира на расне, класне, државне, идеолошке, верске, културне или било које друге разлике, као припадници заједнице дигиталних мрежа.

Технолошко иновирање је истовремено и социјално, зато што су социјалне импликације, које прате нове технологије, далеко превазишле својим вишедимензоношћу промена. Социјалне промене се не одражавају само на промену структуре друштва и његову организацију, већ је то промена начина мишљења и понашања, како у интерперсоналним односима, тако и у формирању сасвим новог приступа социјалном комуницирању. Wikis, blogovi i facebook покренули су читаву лавину нових микросоцијалних односа, али и макро-

социјалних, међународних односа и политика. Све су то нове димензије и за нов приступ образовању како Е-генерације, тако и свих затечених генерација. Формирање блогерске образовне мреже, наставници, професори и ученици се умрежавају у све интензивнију интерактивну комуникацију, која даје нову димензију приступу образовању, посебно у области друштвено-хуманистичких наука.

Системи за аутоматску обраду података, мултимедијални системи, паметне, електронске табле, виртуелне школе, PowerPoint презентације и друге нове технолошке образовне могућности мењају, или пружају могућност за методичке новине, и у настави друштвено-хуманистичких наука. Настава ех катедра у раду са сасвим новим генерацијама, које одрастају уз видео игре, facebook, blogove, брзу и комплетну информацију коју могу преузети са интернета је „уско грло“, превазиђена методика савременог образовања. У образовном систему, услед промене образовне технологије, и промене ученика, мења се образовна технологија и сам наставник, као део педагошког троугла. Промена се односи на његово прихватање нове образовне технологије, креирања методичких новина и осмишљавање новог приступа настави.

Од различитих врста блогова 21klasiz је блог који је намењен кооперативном учењу, што је један од новог приступа у образовању школе 21. века. Други назив је блог-портал, јер омогућава оснивање одељењских или разредних блогова, где сваки ученик има свој део а наставник администраторску контролу. Наставник ученике додаје на блог лозинком и без имејл-адресе. Овакав начин комуникације омогућава разне ваннаставне активности, у смислу рада са даровитим ученицима, вођење мањег пројекта, усмеравање ванредних интересовања ученика за поједине наставне или ваннаставне садржаје.[1] Сличан овоме је кид-блог, који омогућава ученицима да пишу чланке и коментаре. Тимблр је сличан Твитеру, то је социјална мрежа обогаћена медијским садржајима, комбинација је кратког текста и медијских клипова без додатака, уз могућност ретвитовања.

Блоговање јесте нов приступ учењу, нове могућности неформалног приступа образовању. У блоговању се приступа лично у смислу личних интересовања ученика, што је позиција индивидуалног приступа у учењу, и носи бројне предности за индивидуални приступ и развој капацитета индивидуалних способности кроз индивидуална интересовања ученика. Унапред одређени садржаји наставних предмета би ускоро морали бити замењени флексибилним

[1] http://vebciklopedija.weebly.com

наставним програмима, који би креирали и сами ученици, индивидуално, према својим интересовањима, мотивацији и способностима. То би била једна од значајних методичких новина, могућа у области друштвено-хуманистичких наука. Планирање знања и управљање процесом стицања знања мора прелазити из руке наставника у руке Е-ученика.

Нов приступ образовању условљен је новим концептом учења, које мора бити активан и интерактиван процес. Активност се очекује од ученика у свим фазама образовања, од планирања садржаја и метода учења, до креирања амбијента за савладавање онога што је предмет индивидуалног интересовања ученика. Садржаји из области друштвено-хуманистичких наука јесу погодни за посебан активизам ученика. Историјски, социолошки, филозофски и психолошки садржај су такви да могу подстицати креативан приступ одабиру и обради појединих програмских тема. Богати медијски ресурси за учење, које пружа интернет, могу подстицати интересовање, профилисатига, развијати креативан приступ учењу и усвајању знања на сасвим нов начин.

За нов приступ образовању неопходна је отвореност образовног окружења. Ако је ученик у позицији да сам конструише изворе сазнања, методе учења, он ће успешно развијати све креативне предиспозије ученика у конкретној предметној области. Друштвене мреже јесу посебне могућности за учење у области друштвено-хуманистичких предмета. Оне повезују људе истих и сичних интересовања, што додатно може проширити капацитете образовања и самообразовања ученика. Позиција у којој ученик самостално управља процесом учења, кроз решавање проблема и уз сарадњу не само са наставницима, већ и са свима који имају иста интересовања, преко електронске социјалне мреже, јесте нов приступ образовању. Ново образовно окружење значи да наставник мења начин свог рада, који није више статичан, већ је у позицији да стално учи, усавршава се. Користећи електронске друштвене мреже наставници се укључују и у активно учење, заједно са својим ученицима. Учење кроз систем електронске комуникације широко отвара могућности сарадње наставника из исте области, али и из различитих области, рецимо друштвено-хуманистичких наука, размену знања и искустава, а и усмеравање самосталног истраживачког рада ученика, који показују веће интересовање за поједине области. На тај начин је могуће прилагодити наставу индивидуалном интересовању ученика, подстицањем и различитим приступом одмереним индивидуалним разликама у интересовању и способности ученика.

Модерне технологије су проширили могућности образовања. Гидинс нас подсећа да се већ говори о "револуцији у учионици", о доласку "desk-top виртуелне стварности" и о учионицама без зидова.[1] Очекивања да ће нове информационо-комуникационе технологије у потпуности изменити наставни процес нису се догодила. Дошло је до промена на многим нивоима организације и реализације наставног процеса, али нити су укинуте учионице, нити разредно предметни систем наставе, нити је наставник замењен прикладним образовним софтерима, а ни интернет није заменио уџбенике.

Информационо-комуникационе технологије у настави друштвено-хуманистичких наука мењају однос између: наставника и ученика, наставника и наставног садржаја, ученика и наставног садржаја. Нова технологија је синтеза развоја компјутерске, телекомуникационе, телевизијске технологије, развоја вештачке интелигенције. Извори информација у друштвено-хуманистичким наукама су разноврсни захваљујући Интернету и новим информатичким системима. Ученици и наставници су у могућности да користе разноврсни наставни софтвер, електронска издања књга и часописа. Наставни садржаји се могу презентовати ученицима преко различитих варијанти презентација, уз помоћ паметних табли и електронских илустрација. Електронска пошта је нови вид комуникације наставника и ученика. Нове софтверске могућности омогућавају и доступност педагошко-психолошко-методичких упутстава наставницима.

Промене у сфери комуникација и технологије наметнуле су читав низ промена у самом наставном процесу: у наставној технологији, у односу ученик-наставник, у месту ученика у наставном процесу, у улози наставника у наставном процесу и у самој методици појединих наставних предмета. Меморисање знања, информација и чињеница је методичка прошлост. Стална интеракција ученика и наставника, ученика и ученика у савладавању наставног градива је нов методички приступ. Доминантна предавачка улога наставника, и улога извора знања замењује се улогом креатора, организатора и коректора у савладавању знања и напредовања у знању. Ученик мора постати центар наставног рада, где ће добијати информације из различитих извора, бити усмераван и коригован у савладавању и усвајању знања, у смислу критичког и активистичког односа према наставном садржају. Интеракција у наставном процесу мора бити вишедимензионална: у односу ученик-наставни садржај, наставник-наставни садржај, ученик-наставник, ученик-ученик. Тако се обез-

[1]Антхону Гидденс (2007), Социологија. Загреб: Накладни завод Глобус, стр. 506.

беђује самовредновање и пуна ангажованост свих чинилаца наставног процеса. Настава у ери модрних информационо-комуникационих технологија поразумева и промене у теорији пракси планирања, организацији, реализацији и вредновању наставног рада, наставним облицима и методама. Нова наставна технологија подразумева и новине у методици наставе свих наставних предмета, а посебно на нивоу система средњег образовања.

2. МЕТОДИЧКЕ ИЗАЗОВИ И НОВИНЕ У НАСТАВИ ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ ПРЕДМЕТА

Настава друштвено-хуманистичких предмета пред бројним је изазовима, услед специфичности саме наставе ових предмета. Специфичности произилазе из чињенице да је садржај наставе друштвено хуманистичких предмета у великој мери апстрактан и зато захтева посебну припрему наставника за приступ ученицима гимназије и средњих стручних школа. Основни извор садржаја за програме наставе друштвено-хуманистичких предмета јесу научна знања из: социологије, психологије, историје, правних наука и друго. Програми ових предмета конципирани су тако да се усвајају општа знања из области друштвено-хуманистичких наука. Кроз програмске целине и програмске теме, које су најопштије формулисане, наставник ових предмета треба да осмисли обим и садржај наставног градива који ученик, одређеног узрасног нивоа и образовног профила треба да усвоји. Посебан изазов за наставника је наставни програм, као што је случај са наставним предметом социологија, предвиђен за ученике свих усмерења гимназије, четвртог разреда, и ученике трећег разреда средњих стручних школа у четворогодишњем трајању, а програм психологије за ученике другог разреда гимназије и неких средњих стручних школа медицинске струке. Методички изазови су, како у прилагођавању научног садржаја наставном, тако и у прилагођавању наставног садржаја узрасту, интересовању ученика и њиховом предзнању.

Методичке новине у настави друштвено-хуманистичких леже у новом приступу образовању, у новом образовном окружењу, у могућности нових технологија. Примена и коришћење информационо-комуникационе технологије у настави друштвено-хуманистичких наука може да: унапреди процес учења, повећа ефикасност и актуелност наставе, повећа изворе знања и подучавања, активира све ученике, реалним, природним приказивањем различитих друштвених процеса, догађаја, понашања и деловања појединаца, друштвених група и друштва у целини. Посебно у друштвено-хуманистичким

наукама је могуће реорганизовати наставу у складу са захтевима и интересима новог Е-ученика. Ново образовно окружење доводи до промене улоге наставник-ученик. Наставник друштвено-хуманистичких наука и у теоријској настави и у савладавању новог наставног садржаја на нивоу теоријских предавања, морају у потпуности активирати ученике, чак и преузимањем улоге равноправних саговорника у дијалогу и дискусији. Наставник креира атмосферу наставног процеса. Наставник који не преноси наставну активност на ученике, неће бити актер новог приступа у образовању. Демократизација наставе кроз суштинску и реализовану интерактивност манифестација је нове образовне технологије. Интерактивност у настави друштвено-хуманистичких наука подразумева активну улогу наставника у усмеравању и вођењу, како не би дошло до штетних импровизација, дезоријентација и конфликата. Реализација наставе, рецимо социологије или неких правних предмета, на којима се обрађују актуалне теме, о којима може бити супротних мишљења, рецимо о политичким партијама или политици, у интерактивном наставном раду није могућа без корективних и усмеравајућих напора наставника. Социјалне мреже омогућавају наставницима да у интерперсоналној комуникацији са ученицима повећају њихово интересовање за наставни садржај, кроз актуализовање појединих тема.

Прилагођавање наставе друштвено-хуманистичких предмета способностима и интересовању ученика могуће је променом начина рада у настави. Индивиуални и групни рад могу у многоме допринети подизању нивоа наставног рада. Ново образовно окружење, информационе технологије обогаћују могућности индивидуалног и групног рада. Овом методичком новиноммогуће је превазићи индивидуалне разлике у способностима и интересовању ученика. Наставник мора добро познавати правила групне интеракције, могућих недостатака групног рада, каква је зависност ученика слабијег успеха од ученика са одличним успехом. Превазилажење негативног ефекта ове зависности је могуће индивидуалним приступом, и индивидуалним очекивањима од сваког ученика према његовим способностима и интересовањима. Интеракцијом и индивидуалистичким приступом се може умањити ефекат зависности слабијих ученика. Одмереним улогама могу се бољи и мотивисанији ученици ставити у функцију унапређења рада слабијих ученика.

Електронске социјалне мреже пружају могућност групне интеракције, и то квалитетне, у којој би наставник могао да контролише нежељне ефекте лоше организованог интерактивног учења: социјално ленчарење, групно забушавање и слично. Не би било могуће

групно ленчарење, да појединац преузима целокупну активност, у издвајању групних вођа, који раде све, ако би наставник контролисао електронске профиле. Истовремена и тренутна комуникација са свим члановима групе, сви чанови групе ће бити у једнакој шанси да буду презентери групног рада, што ће активирати сваког понаособ. У интерактивном раду наставник ће добро познавати социјални и емоцијални статус појединаца. Социјално неадаптивни појединци, интровертне особе, као и ученици са неким емоционалним специфичностима, посебан су изазов за наставника у организацији интерактивне наставе, али и могућност да се преко електронске мреже ученици ослободе евентуалних ограничења.

Методички изазов и новина могло би бити и „кућно учење“, за ученика са сметњама у развоју, који због специфичних потреба и тешкоћа би могли да сами креирају образовно окружење користећи предности нових образовних технологија. Електронске мреже комуникације пружају широке могућности за програм инклузије. Укључивање у процес учења, са индивидуалним приступом сваком ученику, могуће је преко социјалне мреже, и то на начин на који би наставник планирао рад и са осталим студентима, одмеравајући у индивидуалном приступу, и садржај и темпо рада. Измештање образовања из учионице у кућне услове омогућава нова образовна технологија, а програм инклузивног образовања може добити сасвим нову димензију. Ова нова димензија значила би мање напора за наставнике у смислу организације рада, и хуманији однос према ученицима са посебним потребама.

Брз приступ информацијама, умрежавање у системе библиотечких фондова, успостављање социјалних линкова, креирање виртуелних учионица, широк спектар извора информација, брза обрада информација, групна комуникација, и слично, повећавају капацитета учења, образовно окружење и методичке ресурсе. Информационо-комуникационе технологије стварају нове образовне стандарде који значе: ефикасну наставу, очигледну наставу, наставу која подиже пажњу ученика. Наставним процесом се лакше управља, контролише и кординира, и могућа је брза и ефикасна провера квалитета усвојеног градива. У процесу усвајања знања о неким аспектима друштвене стварности, или психичког живота, историјских догаја и слично, могуће је визуализацијом и симулацијом савладавање садржаја о друштвеној структури, институцијама и организацијама, о психичким процесима или историјским догађајима. Много је ефикасније ефектније и трајније уколико се програм реализује уз презентацију животних примера, а што омогућава модерна комуникациона техно-

логија. Комјутерска мултимедијална средства омогућавају електронско писање, чување, умножавање, тренутно стварање, репродуковање различитих садржаја, који може бити и наставни садржај..

Фронтални облик рада, монометодизам, употреба доминантно монолошке методе у настави друштвено-хуманистичких наука, не омогућава интеракцију у настави нити квалитетно савладавање наставних садржаја. Формализована, традиционална настава, вербализована и неочигледна настава не доприноси трајности знања и актуализовање наставног садржаја са реалним друштвеним животом, променама и проблемима. Само настава која је постављена на основама модерне образовне технологије пружа шансу даљег унапређења и развоја наставе друштвено-хуманистичких наука. Мултимедијални програми, електронски уџбеници, са текстом, сликама, звучним анимацијама и филмовима, паметне табле, презентације, илустрације и демонстрације ситуација и процеса који се одвијају уз пуну интеракцију актера наставног процеса омогућавају индивидуално и активно напредовање свих ученика у учењу и стицању смислених и корисних знања из области друштвених и хуманистичких наука. Садржаји из друштвених и хуманистичких наука би требало да се преносе у наставни садржај по принципу не само научности, пратећи најновија достигнућа, већ и по осталим методичким принципима, а посебно уз поштовање принципа примењивости и корисности таквог знања. Када је ученицима јасно зашто је важно усвајање знања за сналажење у појединим друштвеним, психичким и животним ситуацијама, ако уче уз објашњавање кроз животне примере, наставни садржаји ће бити актуализовани и прихватљиви за ученике. Активно учествовање ученика у наставном процесу друштвено-хуманистичких наука у многоме може решити статус ових предмета и проблем ученичке апстиненције са ових часова.

Нова образовна технологија је методички изазов за самог наставника који мора да савлада бројна знања, као што су: наставни дизајн, медији, компјутерске и информатичке науке, телекомуникације, психологије, развојне психологије, педагошке психологије, педагогије, дидактике и других. Да би се остварили циљеви и задаци наставе друштвено-хуманистичких наука у средњим школама, савремене образовне технологије захтевају да се наставници укључе у модернизацију дидактике и методике, како би одговорили захтевима модернизације наставе. Модернизација наставе манифестује се у повећању ефикасности наставе, процеса учења и исхода образовања. Образовна технологија је начин превазилажења класичних образаца наставне праксе. Наставници су у новој улози: истраживача, креа-

тора, планера и реализатора наставног рада на нов начин. У сложеним образовно технолошким условима наставници су принуђени да стално прате научна достигнућа како у својим уже стручним областима, тако и у области образовне технологије. Наставник није само преносилац знања и оцењивач, већ мора носити и улогу аниматора и моделатора наставе у којој је ученик аутономан и креативан субјект наставе. У настави друштвено-хуманистичких наука наставник би требало да подстиче ученике на истраживање, на критичко размишљање, изношење ставова, дискутовање и креативан приступ наставном садржају.

Наставни садржаји из друштвено-хуманистичких наука, посебно социологије и психологије, могу изазвати интересовање ученика средње школе, уколико би се користиле методичке могућности мултимедија, као вида модернизације наставне технологије. Методика и нови медијски системи су у процесу међуутицаја и креирања новог окружења учења. Мултимедија може бити занимљив начин учења уз ангажовање већег броја медија, што је примерено очекивањима Е-ученика. Методичка вредност употребе мултимедија у настави очигледна је и вишефункционална. Усвајање знања из области друштвено-хуманистичких наука од стране ученика средње школе, која је врло различитог усмерења, мора бити уз неопходну мотивацију и ангажовање и ученика и наставника. То је могуће постићи уз помоћ модерних средстава комуникације, пре свега рачунара. Коришћење рачунара и рачунарних програма као што је Microsoft PowerPoint (програм за израду мултимедијских презентација) то омогућује. То је програм са којим генерације ученика одрастају, кроз игрице као део њихове свакодневнице. То је методичка новина, али методички изазов за наставнике друштвено-хуманистичких наука у средњој школи. Они се за ту врсту наставног рада морају најпре обучити, затим припремити, јер она подразумева тимски рад. Презентери могу бити и сами ученици. У таквој настави сами ученици преузимају одговорност за своје учење, кроз индивидуални и групни рад, уз индивидуално напредовање, исказујући сопствено интересовање и развијајући способности учења кроз истраживање.

ЗАКЉУЧАК

Електронске друштвене мреже подржавају самостално управљање учењем, учење кроз интерактивну комуникацију, сарадњу, креирање знања и стварање ланца учења заинтересованих и активних актера. Интернет измешта процес учења из школа у кафее и друге приватне амбијенте, по принципу покретних учионица. Ученик може

сам да планира и време и место за учење, следећи сопствена интересовања, уз помоћ електронских медија. На тај начин ученици се брже и лакше осамостаљује за самостални процес образовања и припрема за учење током читавог живота, што постаје стил живота у новим технолошким условима. Ново, информационо друштво доводи у питање многе димензије традиционалног функционисања система образовања. Оно што је неспорно је улога и значај образовања, како за опстанак и развој друштва, тако и појединаца. Модерне технологије су из корена промениле физиономију савременог друштва, потребе и начин задовољавања потреба, и стандарде у свим нивоима друштвеног живота. Константна је потреба за новом политиком и стратегијом образовања. Нове технологије стварају нову организацију рада, потребу за новим занимањима и образовним профилима. Многи проблеми у друштву настају управо на пољу образовања. Проблем ефикасности образовања, нејасне компентенције које се стичу простом репродукцијом постојећих образовних профила, без нових образовних компентенција за потпуно нова занимања, традиционални начин образовања, уз репродукцију наученог, без јасне визије о корисности и употребљивости знања, само су неки од манифестних облика кризе у односу друштво-образовање.

Примена нове образовне технологије захтев је нове стратегије образовања, од које се очекује повећање ефикасности образовног процеса и процеса учења. Друштво које је неспремно да имплементира савремена технолошка достигнућа осуђено је на стагнацију, али и на бројне конфликте и маргинализацију. Технолошки развој условљава укупан економски развој, и сам систем образовања: образовне садржаје и натавну технологију. Са друге стране улагање у образовање, осавремењивање премиса у образовању, садржаја и образовне технологије, повратно утиче на развој друштва. Информатичко доба мења традиционалне појмове о материји, простору, времену, енергији, па и о образовању. Мења се улога наставника, школе, образовања, природе учења, и методике наставног рада. Нове технологије су из основа промениле начин привређивања, забаве, ратне технике, и образовну технологију. Образовну технологију чине знања и достигнућа у различтим научним областима: педагогије, дидактике, методике, психологије, кибернетике, комуникологије и другим. Методика нставе се мора ослањати на савремену образовну технологију, на систематски и организовани процес примене савремене технике и технологије у побољшању квалитета наставног процеса у домену ефикасности, оптималности, апликативности и усвајања знања. Познавање, коришћење и примена савремених информационих технологија

јесте садржај савремене писмености и културни образац. Све то су изазови за методику у настави друштвено-хуманистичких наука.

Методика наставе друштвено-хуманистичких наука је, више него ли методика било које друге области наука, пред важним изазовима. Све промене у човековом друштву и животу, би кроз наставу друштвено-хуманистичких наука морале бити приближене, објашњене, и протумачене на начин који неће удаљити ове науке од ученика средњошколског узраста, који неће стварати одбојни став, „баук“, неразумљиво штиво, за досадне часове које треба избегавати. Управо кроз коришћење могућности савремених технологија требало би освежити, иновирати и активирати наставни рад, тако да се знање актуализује и у садржајном и у наставно-методичком смислу.

5. Литература

1. Антхону Гидденс (2007), *Социологија.* Загреб: Накладни завод Глобус.
2. Зборник "Технологија и информатика у образовању . за друштво учења и знања В ", Институт за педагошка истраживања, Београд, Факултет техничких наука . Нови Сад, Центар за развој и примену науке, технологије и информатике, Нови Сад, 2009. године
3. Мандић, П., Мандић, Д. (1997): Образовна информациона технологија, Учитељски факултет, Београд.
4. Делор, Ж. (1996): *Образовање - скривена ризница*, UNESCO – International Commision on Educations for the Twenty first century.
5. Fernandez, J.A. (1996): *Education and teachers in western Europe,* UNESCO,Warsaw.
6. Mehisto, P. (1993): *Education in a Time of Rapid Changer*. A Perspectives from Eastern Europe, Education and change in central and Eastern Europe, UNICEF SADAC, Geneva.
7. Learning: The treasure within, (1996): Report to UNESCO of the International commision on ducation for the Twenty-first Century, UNESCO, Paris.
8. Danilović, M. (1996): *Savremena obrazovna tehnologija* - Uvod u teorijske osnove.Beograd,Institut za педагошка истраживања.
9. Даниловић, М (2000)*: Примена мултимедијалне информатичке технологије у образовању.Зборник Института за педагошка истра-живања,* бр 32, Београд: Инстиут за педагошка истраживања, (179-193).
10. Даниловић, М (2003): *Технологија и информатика као производ људског ума и његове креативности, Технологија, Информатика, Образовање 2,* Београд: Институт за педагошка истраживања и Нови Сад: Центар за развој и примену науке, технологије и информатике.
11. *Hill, J.R., Hannafin, M.J.: Teaching and Learning in Digital Environments: The Resurgence of Resource-Based Learning, Educational Technology Research and*
12. *http://careo.elearning.ubc.ca/wiki?SmallPiecesLooselyJoined/AboutSmallPieces*

13. *http://vebciklopedija.weebly.com*
14. *Urlich Bech (1992): Risk Society. Cambridge: Polity.*

Natalija Jovanović, PhD

THE MODERN EDUCATION TECHNOLOGY AND TEACHING METHODOS IN TEACHING OF SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES

Summary: This paper analyzes the necessity of a new approach to the teaching of humanities, influenced the development of modern educational technology and information society. Major changes in all spheres of daily life, caused by the development of science and modern technology. All these changes impose: a new approach to teaching, learning new technology, communications, information processing, management, teaching and educational planning. New technologies, based on the application of artificial intelligence, are completely changed and teaching methods. Traditional education is preparing for traditional and industrial society, and the information society can be functional only courses based on modern educational technologies. Systems for automatic data processing, multimedia systems, smart, electronic boards, virtual schools, PowerPoint presentations and other new technology changing educational opportunities, or provide an opportunity for methodological papers, and teaching of humanities. Teaching ex cathedra in working with entirely new generations who grow up with video games, facebook, blogs, fast and complete information that can be downloaded from the Internet is a "bottleneck" outdated methodology of modern education. In the education system, due to changes in educational technology, and changes in students, educational technology is changing and I am a teacher, as part of the pedagogical triangle. Changes related to his acceptance of new educational technologies, creating methodological innovation and design of the new approach.
Keywords: education technology, didactic papers, teaching, social and human sciences, information society

Проф. Др Драīица Илић[1]
Учитељски факултет у Врању

Мс Борис Илић
О.Ш. „Вук Караџић“ у Доњевцу

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.033
стр. 311-318

ДОПРИНОС СТУДЕНАТА УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА ЗАШТИТИ ЧОВЕКОВЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

Резиме: *Заштита човекове животне средине сваког човека данас мора бити на првом месту, јер је развој индустрије и технологије достигао горњу границу, када се више не могу неконтролисано узимати сировине (рудна богатства) из природе и када се више у природу не могу испуштати и бацати отпадни материјали без ранијег контролисања и пречишћавања. Земља је њима већ презасићена. Ми не живимо у времену благостања индустријализма, већ у општој кризи, налазимо се у средишту револуције која свет преображава, која полако покорава све популације. Велике промене које се дешавају више не прете, већ продиру дубоко у наше животе и потпуно преображавају све око нас, делујући мутагено на сав живи свет. Свакодневно широм света људи умиру од разних болести а узрок се може наћи у загађеној животној средини (било да је складиштен радиоактивни или хемијски отпад, који штетно делује на људски организам). По људско здравље није опасан само отпадни материјал који се складира већ и онај који се спаљује. Посебно НАТО бомбардовање је деградирало наше животно окружење да данас велики број оболелих (људи, омладина и деца) од малигних болести свакодневно умире, чији број тачно није доступан јавности. Изучавајући три предмета: Социјалну екологију, Заштиту човекове животне средине и Еколошко васпитање, студенти Учитељског факултета заједно са предметним професором, урадили су научно истраживање „Допринос студената Учитељског факултета заштити човекове живитне средине“, како би своје знање из ове области применили у циљу заштите свог животног окружења, што се може видети из табела које су приказане у раду.*

Кључне речи: *животна средина, загађена животна средина, људско здравље, благостање, еколошко васпитање.*

[1] ucfaxvranje@yahoo.com

У ери развоја електронике, компјутера и атомске енергије, у трци за што већим профитом, када се заборавља на будућност и опстанак планете, треба формирати нови нараштај коме ће на првом месту бити здраво животно окружење од моћи и превласти. Ту велику улогу на првом месту мора да преузме породица у којој се рађа јединка, затим предшколске установе, основна и средња школа, и касније универзитет. То је пут новог васпитања и образовања личности за опстанак у време које више и не препознаје ближњег свог, већ само профит и моћ. Та трка за новцем и богатством довела је до тога да су маргинализована деца, као највеће благо на свету[1]. О њиховом правилном развоју се не води довољно рачуна. У каквој животној средини живе и каквом храном се хране. Ново васпитање и образовање треба да формира здраву особу са свим потребним особинама, која би она морала да поседује, како би се живот у будућности одвијао без сувишних конфликата и нарушавања свог окружења. Савремено доба деци треба да омогући живот у породичној хармонији без злостављања, квалитетан живот а не беду и сиромаштво.

Здрава животна средина потребна је како биљкама, животињама тако и човеку, и она се мора чувати од загађења. Генерације се морају васпитавати тако да знају шта значи за њих чиста вода, земља и ваздух и да се код њих изгради пожељно еколошко понашање које има усвојену и изграђену манифестну еколошку свест. Милини живота одлазе у неповрат због загађене животне средине (било природне или друштвене). Да не би дошло до уништења ове зелено-плаве планете људи се морају према њој односити другојачије од односа који постоји данас. Људи, деца, биљке и животиње који оду са ове планете због њене деградације а нашом кривицом никада се више неће вратити. Један живот много више вреди од било каквог материјалног богатства. Омогућимо квалитетан живот свакој јединки. Кренимо развојним путем обасут етиком и моралом, путем којим може да се слободно дише, живи.

1. Нови наставни предмети који се уводе на факултетима(посебно наУчитељским факултетима) као што су: Социјална екологија, Заштита животне средине, Еколошко васпитање имају за циљ да формирају учитеље и васпитаче који ће одговорно, морално и стручно формирати будуће генерације спремне за

[1] Опширније видети: Драгица Илић, Мирјана Марковић, *Увод у еколошко васпитање*, „Аурора“, Врање, 2010., стр.8.

живот у време највеће економске и еколошке кризе. Изучавајући ове предмете студенти Учитељског факултета у Врању на челу са предметним професором урадили су истраживање „Допринос студената Учитељског факултета заштити човекове животне средине“. Узорак је убухватио 300 студената 2007. године, и 300 студената 2012. године, како би резултати могли да се упореде, што приказано у табели број 1. Под „заштитом животне средине подразумева се предвиђање свих негативних одраза било којом људском акцијом, интервенцијом, односно променом у средини у циљу спречавања узрока деградације, загађивања или уништавања животне средине и прекомерног трошења ресурса и простора. Такође, под тим називом подразумева се и предузимање низа мера (административних: законских и планских, техничких, технолошких и других) које на најбољи начин могу да спрече узроке или да ублаже или отклоне последице.“[1]

Табела бр. 1. Како очувати чисту животну средину?

Питања	Одговори	2007.год.	2012.год.
Да ли студенти Учитељског факултета могу спречити загађење животне средине?	а) да б) не в) можда г) без одговора	73(24%) 74(24,6%) 87(29%) 66(22%)	100(33,3%) 87(29%) 98(32,6%) 15(5%)
Како студенти могу заштитити животну средину?	а) развијањем еколошке свести становништва б) еколошким васпитањем в) организовањем еколошких акција	92(30,6%) 2(17,3%) 156(52%)	96(32%) 87(29%) 117(39%)
Шта би сте предузели када би сте видели да неко баца смеће ван контејнера?	а) опоменуо/ла бих га б) пријавио/ла бих га надлежним органима за заштиту животне средине в) ништа	59(19,6%) 60(20%) 181(60,4%)	113(37,6%) 130(43,3%) 57(19%)
Како очувати чисто животно окружење?	а) бацати смеће у контејнере б) организовати еколошке акције в) развијати еколошку свест становништва	43(14,3%) 60(20%) 197(65,6%)	67(22,3%) 92(30,6%) 141(47,1%)
Укупно		300(100%)	300(100%)

[1] Мара Ђукановић, *Животна средина и одрживи развој,* „Елит“, Београд, 1996., стр.225.

Истраживање је показало, да студенти могу спречити загађење 24% две хиљаде седме године а две хиљаде дванаесте 33,3%. Како могу заштитити животно окружење, одговорили су: Организовањем еколошких акција 52%, развојем еколошке свести становништва 30,6% и еколошким васпитањем 17,3%, (2007.год.). Две хиљаде дванаесте године истраживање показује да студенти могу заштитити животно окружење: организовањем еколошких акција 39%, развијањем еколошке свести стновништва 32% и еколошким васпитањем 29%. Еколошка свест као целовит однос према природи одликује се јасном опредељеношћу за чисту и здраву средину човековог живота и рада као значајну вредност друштва. То је свест о здравој човековој средини, свест о нужности, друштвеној оправданости постојања квалитета те средине.[1]

Када би угледали да неко баца смеће ван контејнера студенти би пријавили лице које згађује животну средину надлежним органима за заштиту животне средине и то, 2007. год. 20%, а 2012. год. 43,3% што је скоро дупло већи проценат.

Како очувати чисто животно окружење истраживање је показало да 65,6% испитаника 2007. године решење налази у развијању еколошке свести, а 2012. године тај проценат износи 47, 1%. Да се организују еколошке акције истраживање из 2012. (30%) године показује за десет процената више него 2007. (20%) године. Такође, проценат из две хиљаде дванаесте је већи за дванаест процената код одговора да се смеће баца у контејнер.

2. Како еколошка свест има велику улогу у очувању здраве животне средине урађено је истраживање и „Улога учитеља у формирању еколошке свести код деце“,. Узорак је обухватио 800 студената Учитељског факултета, а резултати истраживања приказани су у табели број 2. Битна компонента еколошке свести јесте свест о животу, његовој угрожености и потреби његовог очувања, свест да живот представља највеће богатство. Без свести о значају живота нема ни заштите човекове животне средине. С обзиром да убрзано расту захтеви за успостављањем одговарајућег односа човека према природи и према другом човеку, па и еколошка свест мора бити развијенија и изражајнија. Треба је изграђивати на потребама друштва за здравом средином, на

[1] Опширније видети: Драгица Илић, *Допринос социјалне екологије заштити човекове животне средине.* „Учитељски факултет у Врању“, Врање, 2006., стр. 7.

реалним основама.У формирању еколошке свести наука пружа значајан допринос изучавању последица човековог неприродног третирања природе, последица које на човека и његово здравље има деградирана средина. Научно истраживање квалитета човекове средине омогућује изграђивање схватања о значају здраве средине човековог живота и рада, што се одржава и на човекову активност у њеној заштити и унапређивању. Наука може указивати на путеве и правце људског деловања ка стварању хумане човекове средине, на могућности промена човекове средине на основу сазнања и законитости природе и друштва и законитости између њих. Велики значај приликом формирања еколошке свести има васпитање и образовање. Изучавајући Социјалну екологију, Заштиту човекове животне средине и Еколошко васшпитање, студенти Учитељског факултета имају одлично знање и спремни су за позитивну акцију у циљу заштите човекове животне средине, што и доказују њихова истраживања која врше са предметним професором. „Изграђена пожељна еколошка свест веома је потребна васпитачима и учитељима како би били у могућности да развијају еколошку свест код деце, односно ученика“.[1] Васпитачи и учитељи који не поседују знање из ове области, немају развијену еколошку свест, неће ни изградити пожељну, манифестну еколошку свест код будућих генерација у циљу заштите свог животног окружења.

Табела бр. 2. Улога учитеља у формирању еколошке свести код деце

Питања	***Одговори***	***Резултати (%)***
Да ли учитељ има велику улогу у формирању еколошке свести код деце?	а) да б) не в) можда г) није одговорило	570(71,25%) 50(6,25%) 120(15%) 60(7,5%)
Како учитељ формира еколошку свест код деце?	а) организовањем разних еколошких акција, за заштиту човекове средине б) путем наставних садржаја в) држањем наставу у природу	590(73,75%) 150(18,75%) 60(7,5%)

[1] Драгица Тодоровић, *Значај социјалне екологије за људску делатност,* Међународни научни скуп, „Учитељски факултет у Врању и Савез педагошких друштава Србије и Црне Горе, Врање, 2003.

Питања	Одговори	Резултати (%)
Да ли је учитељ идол ученику	а) да б) не в) можда	350(43,75%) 160(20%) 290(36,25%)
Које особине учитељ треба да поседује како би квалитетно обављао свој позив и формирао еколошку свест код деце?	а) високо морална личност б) стручно образована личност в) свестрана личност г) објективна личност д) одговорна личност ђ) добар психолог ж) велики уметник з) еколошка личност	170(21,25%) 140(17,5%) 124(15,5%) 90(11,25%) 30(3,75%) 90 (11,25%) 56 (7%) 100(15,5%)
Кад завршите факултет да ли ћете бити учитељ који ће припремати генерације за живот достојан човеку?	а) да, б) не	800(100%) 0(0%)
Укупно		800(100%)

Истраживање показује да велику улогу у формирању еколошке свести има учитељ 71,25%. Еколошку свест формира кроз организовање разних еколошких акција за заштиту животне средине 73, 75%, путем наставних садржаја 18,75% и држањем наставе у природу 7, 5%. Ученици копирају свог учитеља гледајући у њему свог идола 43, 75%, као високо моралну личност 21,25%. Истраживање је показало и које особине учитељ треба да поседује како би квалитетно обављао свој позив и уједно формирао еколошку свест код својих ученика, што се може видети из ове табеле. На питање, да ли ће студенти после завршеног факултета припремати генерације за живот достојан човеку сви су одговорили са да (100%).

Школа је основни фактор васпитања и образовања.Својим програмским садржајима и својом организацијом појављује се као фактор развоја еколошке свести и еколошке културе ученика. Период од седме до једанаесте године живота, којим су обухваћена деца нижих разреда основне школе је веома значајан за стицање еколошког васпитања и образовања а самим тим и пожељног еколошког васпитања. Какав ће однос ученици тог узраста имати према природи, њеној заштити и обнови зависи од учитеља, његове способности да своја знања пренесе ученицима и развије осећања љубави према биљкама, животињама, друштву и читавом окружењу. Како би учитељ био успешан у свом послу

“мора стално да ради на свом општем и стручном усавршавању, да прати развој педагошке науке како би њена најважнија достигнућа користио у своме раду и стваралачким примењивањем ове и сам усавршавао.“[1]

ЗАКЉУЧАК

Из овог истраживања можемо закључити да студенти могу дати велики допринос заштити човекове животне средине, проучавајући предмете као што су : Социјална екологија, Заштита човекове животне средине и Еколошко васпитање. Студенти кроз градиво упознати су са проблематиком загађења планете Земље и великим бројем оболелих не само у нашој земљи, већ и у свету од тешких неизлечивих болести.

Како би животну средину заштитили, студенти су одговорили: организовањем еколошких акција, еколошким васпитањем и развијањем еколошке свести.

Велику улогу у заштити животне средине има еколошка свест и њу треба развијати код деце како би смо добили пожељно еколошко понашање и чисто животно окружење. Учитељ у формирању еколошке свести код ученика има значајну улогу (71,25%).

Изучавајући ове предмете, поред тога што су студенти увидели значај еколошке свести за заштиту човекове животне средине, они су спремни и да васпитавају и припремају будуће генерације за живот достојан човеку (100%).

Литература

1. Ђукановић, М., *Заштита животне средине и одрживи развој,* „Елит“, Београд, 1996.
2. Илић, Д., *Допринос социјалне екологије заштити човекове животне средине,* „Учитељски факултет у Врању, Врање, 2006.
3. Илић, Д., Марковић, М., *Увод у еколошко васпитање*, „Аурора“, Врање, 2010.

[1] Види: Никола Поткоњак и Петар Шименша, *Педагошка енциклопедија,* „Завод за уџбенике и наставна средства“, Нови Сад, 1989., стр. 508.

4. Поткоњак, Н., Шимленша, П., *Педагошка енциклопедија*, „Завод за уџбенике и наставна средства“, Нови Сад, 1989.
5. Тодоровић, Д., *Значај социјалне екологије за људску делатност,* Међународни научни скуп, Учитељски факултет и Савез педагошких друштава Србије и Црне Горе, Врање, 2003.

***Данијела Ковачевић Микић*[1],**
дипломирани филолог српског
језика и књижевности – мастер,
просветни саветник у Школској
управи Чачак
Министарство просвете,
науке и технолошког развоја

Прегледни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.64
стр. 319-346

НОВА ОРГАНИЗАЦИЈА ПРОСТОРА И ОПРЕМАЊА ИНОВАТИВНЕ ШКОЛЕ У ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ

Резиме: Савремено друштво подразумева целоживотно учење и стручно усавршавање. Образовни приоритет се огледа у примени савремене образовне парадигме, у којој је фокус на активности ученика, кооперативном учењу и учењу путем открића, како би се са репродуктивног познавања градива прешло на развијање функционалног знања. Императив је учење учења и оспособљавање ученика за самостално коришћење свих доступних извора знања. У том смислу, школске библиотеке би требало да буду кључна места образовне реформе, јер осим културне мисије, школски библиотекари имају задатак да пруже стручну подршку ученицима и наставницима у примени иновативних модела учења и рада. Међутим, велики је јаз између оног што би требало да буде и онога што јесте. Рад говори о расколу између стварног стања (постојећих људских и материјалних ресурса) и образовних потреба, уз пружање смерница за даљи развој, а заснован је на анализи ресурса и програма рада школских библиотека у Моравичком округу.

Кључне речи: библиотека, стручно усавршавање, ресурси, иновације

[1] danijela.k.mikic@eunet.rs

1. ПОЛАЗНЕ ОСНОВЕ

Вршећи редован стручно-педагошки надзор и интензивно сарађујући са Градском билбиотеком „Владислав Петковић Дис“[1] из Чачка у низу пројеката усмерених ка читалачкој култури ученика, посебно оних у издвојеним одељењима, уочили смо да је школама неопходна додатна подршка у осавремењивању рада школских библиотека, у складу са образовном реформом и новим законским решењима која указују на нужност другачије организације и рада и просторних услова рада. Стога је Школска управа Чачак у свој годишњи план активности као приоритет уградила управо сарадњу са школским библиотекама и пружање подршке њиховим развојним активностима. Та сарадња се огледа у низу предавања и стручних скупова који ће бити реализовани у сарадњи са матичном библиотеком, Подружницом Друштва школских библиотекара за Моравички округ и Регионалним центром за професионални развој запослених у образовању, непосредном саветодавном раду при стручно-педагошком надзору и пружању конкретних смерница за унапређивање рада. Овај рад је први у низу радова који ће се бавити проблемима у раду школских библиотека Моравичког округа[2], од неадекватних просторних услова рада и превазиђеног књижног фонда до професионалног усавршавања кадра, често несталног (пракса: сваке године други библиотекари) и нестручно заступљеног.

Да би се развојни циљеви из свих области рада школских библиотекара могли досегнути, неопходна је, пре свега, боља организација простора, односно, обезбеђивање одговарајућих услова за остваривање активности којима се реализују програми и планови рада школских библиотекара и доказује да они

---

[1] Ова установа дуги низ година својим пројектима и јавним радовима доприноси развоју и успешној реалиизацији програма рада школских библиотека („Библиобус“, „Инклузија књигом“, „Стихобус“, организовање гостовања песника и писаца за децу у школским библиотекама, саветодавна подршка). Детаљнији увид у програме усмерене ка школским библиотекама може се стећи на основу годишњих извештаја о раду Градске библиотеке (доступно на сајту Градске библиотеке) и Часописа за библиотекарство „Глас библиотеке“, 18/2011, Чачак, 2012.

[2] Рад није намењен превасходно стручној, научној, јавности, већ пре свега школама Моравичког округа као облик подршке у превазилажењу јаза између законске регулативе и теорије, с једне стране, и онога што је стварна пракса, с друге стране.

учествују у иницирању и подизању квалитета педагошке праксе, сходно *Правилнику о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника* („Службени гласник РС“, 13/2012). Анализа постојећих људских и материјално-техничких ресурса требало би да нам омогући реално сагледавање услова рада школских библиотекара у Моравичком округу. Након овог пресека стања, следи анализа стручности наставника распоређених на пословима библиотекара у основној школи према *Правилнику о степену и врсти образовања наставника и стручних сарадника у основној школи* („Службени гласник РС – Просветни гласник“, бр. 11, од 7. новембра 2012. године), анализа стручне заступљености библитекара у средњим стручним школама и гимназијама, израда упитника за самовредновање рада школских библиотека (према постојећој регулативи, али и Ифлиним смерницама), организовање стручних скупова са надлежном подружницом, тимски рад на унапређивању програмирања и планирања рада (према *Правилнику о програму свих облика рада стручних сарадника)* и имплементација дефинисаних садржаја. Многе школе су већ препознале неопходност другачије организације простора и богаћења активности унутар програма рада школских библиотека, те су у своје развојне планове укључиле и конкретне активности за побољшање рада школске библиотеке, било у погледу опремања и набавке инвентара, било у погледу конкретних образовно-васпитних, библиотечко-информатичких и културних активности. У електронском облику, поједине анализе, упитници, чек листе, смернице и обрасци ће бити објављени током школске године на сајту Школске управе Чачак: www.skolskaupravacacak.rs (области рада: *Стручно усавршавање*).

Први корак ка иновативној школи јесте развијање свести свих запослених, а нарочито менаџмента школа, о важности рада школске библитеке у остваривању мисије и развојне визије школе (савремена школа подразумева иновативне методе, технике и облике рада, уз примену савремених средстава рада), а не на критици постојећег (затеченог) стања. Много је објективних отежавајућих околности које утичу на неодговарајућу организацију простора и рада школских библиотека, те је један од циљева Школске управе Чачак пружање подршке школама у томе како да у постојећим условима рада и са постојећим кадром (без обзира да ли је стручно или нестручно заступљен) стручни органи

установа осмисле такве програмске активности које ће допринети бољем квалитету образовно-васпитног рада у овом домену.

Добар развојни план заснован је на објективном самовредновању свих стандарда квалитета рада (*Школски програм и годишњи план рада, Настава и учење, Образовна постигнућа ученика, Подршка ученицима, Етос, Организација рада школе и руковођење и Ресурси*), на основу *Правилника о стандардима квалитета рада образовно-васпитних установа*, уз коришћење постојећих приручника за (само)вредновање квалитета рада образовно-васпитних установа, а препорука је да самовредновање школских библиотека почне од анализе материјално-техничких услова рада, јер од простора и савремене опреме итекако зависи квалитет рада и реализације програма школских библиотека. Корак који следи јесте самовредновање библиотечке (школске и педагошке) документације, евиденција и статистика. Таквим самовредновањем стандарда квалитета рада у прописаним областима и професионалним компетенцијама запослених у школским библиотекама добија се реална процена стања, на основу чега је могуће планирати конкретан и оперативан план мера за превазилажење уочених слабости и унапређење свих аспеката рада.

Уколико је простор неадекватан, а установа нема могућност измештања у други простор (што је углавном и случај), могуће је предузети одређене активности које не траже знатна материјална средства, а могу да допринесу бољој мотивацији свих чланове школске заједнице за коришћење библиотечких услуга, а пожељно је и развијање партнерских односа унутар локалне заједнице, што омогућава коришћење простора јавних установа и других образовно-васпитних установа ради остварења појединих активности унутар програма рада школске библиотеке. У Моравичком округу постоје и установе које немају сопствене библиотеке или користе библиотеке суседних школа, било да користе само просторије и заједнички фонд а упошљавају сопствене библиотекаре, било да користе и простор и библиотечке услуге библиотекара друге школе.

Рад је заснован на анализи документације коју школе достављају надлежној школској управи до 15. септембра за текућу школску годину, сарадњи са школама које су учествовале у изради основне базе података о школским билбиотекама на основу упитника рађеног током октобра 2012. године и на непосредном увиду при обављању редовног стручно-педагошког надзора.

Школама је прослеђен упитник о основним подацима у вези са радом шк. библиотека: квадратура простора, укупан библиотечки фонд, број запослених библиотекара, њихова занимања и проценат ангажовања на пословима библиотекара. У овом раду биће коришћене само информације у вези са квадратуром и библиотечким фондом.

2. ВАЖНОСТ ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ У ДОСТИЗАЊУ СТАНДАРДА КВАЛИТЕТА РАДА И ОСТВАРИВАЊУ РАЗВОЈНИХ ПЛАНОВА ШКОЛА

Школске библиотеке су јединице образовно-васпитног система школе. Њихов задатак је да унапређују све облике и методе образовно-васпитног процеса, помажу у стручном усавршавању наставника и код ученика стварају навику читања и коришћења библиотечких услуга. Школска библиотека је неизоставни учесник у локалним и регионалним мрежама, као и у националној библиотечко-информационој мрежи. Стога је оправдано очекивање да се у подршку њиховом развоју укључе и локалне средине, донатори и спонзори (фандреизинг, Fundraising). У том смислу, пожељно би било отворити простор школске библиотеке за културне и научне активности од ширег интереса за локалну заједницу, као и за родитеље (радионице, предавања, трибине, округли столови, хуманитарне акције, донаторске акције и сл.).

Елементи који доприносе делотворности школске библиотеке су: финансирање и буџет, смештај, извори знања, организација, кадровска политика, коришћење библиотеке и промотивне активности. Све школе у својим годишњим плановима рада имају планове за унапређивање материјално-техничких услова рада. Па ипак, ретке су школе код којих су ти планови заиста оперативни и конкретни када је у питању унапређивање рада школских библиотека. Уобичајен одговор на питање зашто се не планира боља организација простора школских библиотека или набавка савремене опреме за библиотеке јесте тај да је средстава мало и да су она углавном усмерена за набавку средстава за остваривање квалитетне наставе и стручно усавршавање наставника и стручних сарадника. Међутим, два кључна аргумента за повећање буџета школских библиотека односе се на чињенице да управо број и сталност запослених у библиотеци и величина колекције (фонда)

најбоље одређују колики ће образовни ниво ученици достићи, уз то да ученици који освајају највише поена на стандардним тестовима углавном долазе из школа у којима су библиотеке опремљене савременим наставним средствима и које имају развноврснију и богатију колекцију. Уколико због тешке материјалне ситуације установе не могу да планирају побољшање просторних услова и набавку савремене опреме за библиотеке кроз редован буџет, могућност за набавку средстава, естетско и функционално уређивање простора и осавремењавање фонда видимо у развијању партнерских односа са родитељима, донаторству и конкурисању за пројекте (видети сајт Министарства просвете, науке и технолошког развоја). Такође, могуће је организовати различите активности и акције које не изискују додатна финансијска средства, већ само мало више воље и креативности, а посебно веће укључивање ученика (ђачке задруге, радионице, секције, ученички парламент, вршњачки тимови, волонтери и др.).

Према *Манифесту о раду јавних библиотека (IFLA /UNESCO)* задатак школских библиотекара је да свим корисницима пружају информације и сазнања неопходна за успешно учествовање у савременом друштву заснованом на информацијама и знању, као и да омогуће ученицима да овладају вештинама за учење током читавог живота, развијају њихову стваралачку машту и оспособљавају их да буду одговорни грађани. Из овог приоритетног задатка проистиче основни циљ програма рада школске библиотеке, а то је: организован и програмиран библиотечко-наставни рад као основа васпитно-образовног процеса и оспособљавање ученика за самостално коришћење свих извора знања. Да би се овај задатак заиста могао и остварити, неопходна је, на првом месту, свест свих чланова школске заједнице о важности простора и рада школских библиотека, а потом и нова организација простора и опремања школских библиотека.

Сл. 1 Рачунарски центар/клуб школске Библиотеке (Google: modern school library)

Сл.2 Рачунарски кутак у шк. библиотеци ОШ „Ратко Митровић“, Чачак

Библиотека је кључно место за остваривање културних делатности школе, али и кључно место за подстицање мотивације за учење и оспособљавање ученика за самостално проналажење релевантних информација. Зато је изузетно важно да простор библиотеке буде и функционално и естетски уређен. Посетилац библиотеке треба да се у библиотеци осећа пријатно, добродошло, да просторна организација доприноси његовој жељи да се у том простору задржи што дуже. Стога добро опремљена библиотека има следеће карактеристике: безбедна је, доступна свим корисницима (и оним у инвалидским колицима), има одговарајућу температуру, пројектована је тако да се у њој може сместити чврст, издржљив и функционалан намештај, погодан за посебне потребе библиотеке, а прилагођен њеним активностима и захтевима школске популације корисника, осмишљена је тако да прати промене библиотечких програма, наставног програма школе и промене у технологији обраде података, уређена је и вођена тако да пружа комфоран приступ организованој и разноврсној колекцији извора. Савремена школска библиотека континуирано развија свој програм рада на основу анализе ресурса и потреба свих корисника, има дефинисан глобални план рада, оперативне/месечне планове, прописане евиденције и статистике, план коришћења школских ресурса, план коришћења наставних средстава, план коришћења ресурса локалне средине, видљив и поуздан распоред рада, правилник о раду школске библиотеке и коришћењу њених ресурса.

3. ПРОСТОРНА ОРГАНИЗАЦИЈА ШКОЛСКЕ БИБЛИОТЕКЕ У СВЕТЛУ НОРМАТИВА

Према *Правилнику о нормативима школског простора, опреме и наставних средстава за основну школу („Службени гласник СРС – Просветни преглед“ бр. 4/90):* “Библиотека школе се састоји од две просторије: књижнице и читаонице. Значај библиотеке у школи постаје све већи увођењем продуженог и целодневног боравка ученика у школи. Зато школску библиотеку имају све потпуне основне школе. Величина библиотеке, односно књижнице и читаонице, зависи од развијености школе (на једног ученика долази 0,1 м^2 простора за библиотеку). У већим централним школама предвиђа се медијатека (мултимедија центар) са следећом структуром:

- библиотека – око 36 м^2

- просторија за умножавање штампаних и аудио-средстава, око 18 $м^2$,
- просторија за смештај аудио-визуелних средстава, припрему наставника, обучавање наставника – око 36 $м^2$
- читаоница (групно и индивидуално учење, дифузија порука) – 72 $м^2$."

У овом подзаконском акту одређено је да „у припремним и другим просторијама уз наставне просторије за смештај наставних средстава, стручне литературе и других потребних средстава, плакари треба да буду целом дужином зида десно од улаза у просторијама из ходника школе, висине 2,40 м и дубине 0.35 м. /.../ У просторијама за друштвени живот у школи плакари су постављени у делу библиотеке за књижницу у свим слободним зидовима и састоје се из три дела као у припремним просторијама уз наставне просторије.У просторијама за продужени и целодневни боравак налазе се плакари за смештај ђачких торби и прибора – касет плакари за сваког ученика посебно (30 касета), плакари аудио-визуелних наставних средстава, приручне литературе и других потребних средстава. "

Даље, *Правилник* подразумева да све наставне просторије имају могућност замрачивања управо ради стварања услова за коришћење савремених аудио-визуелних средстава, као и озвучавање према могућностима, а пожељно у свим радним просторијама школе, нарочито у вишенаменском простору, ходницима и трпезарији. ТВ инсталације и инсталације телефона сада су проблем само у неким издвојеним одељењима и удаљеним сеоским школама, али је доступност интернета, нажалост, још увек на незадовољавајућем нивоу (било да не постоји одговарајућа мрежа, било да је интернет доступан, али се не користи због незаинтересованости или недовољне информатичке писмености запослених). Правилник о нормативима простора прописује и боје школских просторија које треба да буду мат, светле и мирне, док у тзв. комуникацијама могу да буду и јачи тонови зидова. Намештај и опрема свих просторија морају да испуњавају хигијенске, педагошке и техничке захтеве. Набавка треба да буде економски оправдана и да се води рачуна о правилном развоју младих, као и о томе да набавка средстава одговара потребама наставе и осталих образовно-васпитних активности у школи. Подови у свим радним просторијама школе треба да буду топли, полутопли, трајни, равни и глатки, али не клизави, са могућношћу лаког одржавања и чишћења, са добром акустичном изо-

лацијом и довољно економични. Врата у свим наставним и друштвеним просторијама, као и улазна врата, отварају се према комуникацији. Школски намештај треба да буде једноставан по конструкцији и стабилан, како би омогућавао ученицима удобно седење и добру концентрацију. Ради примене активних метода у раду и ради одржавања хигијенских услова, школски намештај треба да буде лако покретљив, јер као такав спречава буку и не оштећује под. Наравно, при утврђивању потребног намештаја за основу школу полази се од намене просторија и води се рачуна о броју корисника и специфичним потребама.

Правилником је регулисана минимална опрема књижнице:

1. сто за библиотекара, са фиокама за картотеку и издавање књига у свакој библиотеци, један комад;
2. столица за библиотекара, у свакој књижници, један комад;
3. корпа за отпатке у свакој књижници и читаоници, два комада;
4. полице за смештај књига, број полица према величини просторије и броју књига, према потреби;
5. у читаоници, столови (обични, стандардни), према развијености школе, од четири до десет комада;
6. столице (обичне) у читаоницама библиотеке, према развијености школе, од шеснаест до четрдесет комада.

Библиотека Гимназије у Ивањици

Сл. 3 Библиотека Гимназије у Ивањици. Час са песником Добрицом Ерићем.

Правилник о ближим условима у погледу простора, опреме и наставних средстава за гимназију (Просветни гласник, бр. 5/90), прописује блок просторију за библиотеку – медијатеку, за смештај књига предвиђено је 30-40 m², а за читаоницу 54 m². Према *Минимуму југословенских стандарда за школске библиотеке* за правилно функционисање библиотеке била су дефинисана као потребна два повезана простора – за библиотеку и за читаоницу. Величина читаонице одређује се према броју читалачких места за један разред, а минимум простора за ученика је 2 m². Ако просечан разред има око 30 ученика, читаонички простор

библиотеке треба да има око 60 m². Ретке су библиотеке у Србији које располажу таквим просторним условима какви су прописани наведеним стандардима, тако да не изненађује чињеница да ни многе библиотеке школа Моравичког округа нису у складу са постојећим нормативима и подразумеваним стандардима.

Што се библиотечке опреме тиче, стандардна ширина полице за књиге износи 20-30 cm, а дужина полице износи 1m – што омогућава смештај 30 до 33 књиге на једној полици. Због недовољног броја полица за смештај, књиге у појединим школским библиотекама ређају се и хоризонтално, изнад редова на полицама. Према I*FLA/UNESCO Смерницама за школске библиотеке* не постоји општеважећа мера за величину простора школске библиотеке, али су дате одговарајуће смернице које треба узети у обзир при планирању простора како би библиотека делотворно задовољила потребе школе.

На основу библиотечеких стандарда и Ифлиних смерница, јасно је следеће:

- простор библиотеке требало би да буде у средишњем положају школе (библиотека као „срце школе“), ако је могуће у приземљу,
- библиотека треба да буде у близини просторија намењених подучавању,
- неки делови библиотеке треба да буду далеко од спољашње буке,
- библиотека треба да буде добро осветљења, са великим прозорима,
- просторија библиотеке треба да има одговарајућу температуру (клима-уређај, адекватно грејање), како би се омогућили добри радни услови током целе године, али и очување колекција,
- уређење простора треба да омогући коришћење библиотеке и лицима у инвалидским колицима,
- величина библиотеке треба да буде одговарајућа за смештај колекције књига, новина и часописа, некњижне грађе, као што одговарајуће величине траба да буде и простор за смештај материјала, простор за учење, читаоница, радни простор за запослене и пријемни пулт.

Просторне целине библиотеке у иновативној школи биле би:

- простор за учење и истраживање, пулт за информације, каталози, on-line радне станице (рачунари), столови за учење и истраживање, смештај референсних дела и основне колекције;
- простор за необавезно читање, са седиштима за мале групе, велике групе и цела
- одељења током формалног подучавања, тзв. зид за подучавање (простор за подучавање и пројектовање);
- простор за израду радова и извођење групних пројеката и
- административни простор: позајмни пулт, канцеларије, простор за обраду некњижне библиотече грађе, смештај аудио-визуелне опреме и простор за смештај залиха и потрошног материјала.

Према IFLA/UNESCO смерницама датим за физичке збирке, умерена колекција књижних извора (фонда), подразумева 10 књига по ученику, а најмање школе би требало да имају барем 2500 важних и савремених библиографских јединица да би обезбедиле књиге за кориснике свих узраста, способности и образовног нивоа. Према *Правилнику о нормативима школског простора, опреме и наставних средстава за основну школу* (Просветни гласник, бр. 4/1990), прописано је да школска библиотека потпуне осморазредне основне школе од 8 до 24 одељења треба да има почетни књижни фонд од 2000 до 4000 примерака, односно укупан број књига по ученику требало би да буде најмање 10. Најмање 60% фонда треба да чине некњижни извори који се односе на наставни програм, а школска библиотека би требало да поседује и материјале за разоноду: популарне романе, музику, компјутерске игре, видео-записе, часописе, плакате. Ови материјали се бирају у сарадњи са ученицима и представљају ученичка интересовања и културу, али наведено мора да буде у складу са библиотечким правилником и да не прелази границе етичких стандарда.

Књижни фонд у школским библиотекама Моравичког округа према подацима који нису потпуно поуздани, јер школе не врше ревизије на годишњем нивоу, што би био пример добре праксе, креће се од 2500 до 14750 библиотечких јединица (анализа књижног фонда биће једна од наредних активности Школске управе Чачак). Ниједна школска библиотека у Моравичком округа нема програмски дефинисану медијатеку, а тек се ради на формирању аудио-визуелних збирки. Према *Правилнику о мери-*

лима за утврђивање цене услуга у основној школи („Службени гласник РС“, бр. 42/93) школа од 24 (ако је једна трећина издвојених одељења), односно 32 одељења (ако је без издвојених одељења или са мање од једне трећине издвојених одељења) и најмање 5000 јединица књижне и некњижне грађе има једног библиотекара.

Правилником о ближим условима у погледу простора, опреме и наставних средстава за гимназију (и нормативи) (Просветни гласник, бр. 5/1990) одређен је укупан број књига у школској библиотеци који износи 10-15 књига по ученику. Према *Минимуму југословенских стандарда за школске библиотеке* (Библиотекар, бр. 5-6, 1973), однос библиотечког фонда према броју ученика износио је 8 до 10 књига по ученику, а библиотеке које су достигле овај почетни фонд биле су у обавези да редовно набављају књиге и попуњавају библиотечки фонд у односу 0,5-1 нове књиге по ученику у току сваке школске године. Школска библиотека потпуне основне или средње школе са мање од 500 ученика треба да поседује минимум 2500 свезака. Дакле, минималан фонд који омогућава извршавање задатака у складу са наставним програмом је 2500 примерака. Због тешке друштвене ситуације, знатан део фондова школских библиотека је неактуалан (мртав фонд) и не попуњава се у одговарајућој мери. Оштећени примерци и јединице мртвог фонда се не отписују због страха од умањења књижног фонда на основу којег се врши финансирање.

Број корисника и интензитет коришћења библиотечког фонда директно зависе од величине и структуре књижног фонда, ангажованости и професионалног усавршавања библитекара, али и од услова смештаја и стручног вођења библиотеке у целини. Показатељи успеха установе у библиотечкој делатности су: актуелни и квалитетни фондови, ажурни каталози, библиографије, базе података, међубиблиотечка позајмица, електронски часописи и програми које библиотека организује.

Књижни фонд обухвата литературу намењену ученицима и стручну педагошку литературу, општу и за поједине предмете, намењену наставницима, као и енциклопедије, лексиконе, речнике, приручнике намењене за коришћење и наставницима и ученицима. Савремена технологија донела је и нове изворе и носиоце информација у школске библиотеке: уз штампане публикације, ту су и виртуелни документи доступни на мрежи, оптички и електронички записи – DVD-и, CD-ROM-ови, аудио-записи, фотографије и друго. У мањим библиотекама књижни фонд се

уобичајено дели у две основне збирке: збирку књига и збирку периодике (часописи и новине).

Књижна грађа треба да буде развноврсна и да обухвата књиге, брошуре, часописе, новине, музикалије, рукописе, писма, цртеже, планове, карте, аудио-визуелну грађу, компјутерске производе и све остале производе умножене механичким, хемијским или електронским поступцима. У библиотеци може да постоји и штампана или електронска збирка одабраних ученичких семинарских , практичних и матурских радова.

Поред тзв. конвенционалне грађе (нрп. стари руком писани летописи, књижна грађа прекуцавана писаћом машином, као што су први бројеви неких школских новина и др.), у школске библиотеке све више улази неконвенционална грађа: аудио-визуелне публикације, грађа на магнетским и оптичким подлогама, разни облици сложених публикација и сл. (нпр. магнетофонске врпце, касете, филмске врпце, видеокасете, дијафилмови, звучне читанке, микро-филмови, рачунарски програми, компактни дискови и сл.).

Систем смештаја по УДК најпогоднији је и примењен је у већини оних школских библиотека које су стручно уређене - најчешће је школска лектира сређена по разредима, док је остатак фонда сврстан по групама УДК. При сређивању књижног фонда у школској библиотеци примењује се слободан приступ фонду. Вођење књиге инвентара је законска обавеза сваке библиотеке. Према *Правилнику о евиденцији библиотечке грађе* („Службени гласник РС“, бр. 7/95) за сваку врсту библиотечке грађе у школској библиотеци потребно је водити посебну књигу инвентара (за монографске публикације, за серијске публикације итд.). У разврставању библиотечких јединица стручну подршку школама најбоље могу да пруже, што и чине, библиотекари надлежне матичне библиотеке (вођење библиотечких статистика, укључивање у COBISS систем, каталози, евиденције и др.).

Препоручљиво је да у школским библиотекама фондови буду подељени на ученички и наставнички фонд, у складу са различитим потребама ових корисника библиотеке. Добар наставнички фонд садржи најмање хиљаду наслова дела из педагогије, дидактике, психологије, социологије и библиотекарства, приручнике, стручну периодику и стручну литературу за основну делатност и стручно усавршавање. Део овог фонда може се сместити и у зборницу (наставничку канцеларију) и у кабинете, ако постоје адекватни услови за њихово безбедно коришћење и чување, а

може да се функционално искористи, уз одговарајуће мере безбедности, и смештај књига дуж ходника. Ученички фонд обично садржи дела обавезне школске лектире, популарно-научну литературу за све наставне предмете, књиге на страним језицима (намењене онима који уче стране језике), опште приручнике (као што су енциклопедије, лексикони, речници, правописни приручници), затим периодику намењену ученицима различитог узраста и интересовања (добар план читања лектире по одељењима и разредима омогућава да буде довољно онолико примерака истог наслова колико износи половина ученика у једном разреду). Оно што је у организацији ученичког фонда важно јесте да он буде доступан ученицима, да могу слободно да га користе, под надзором библиотекара или наставника уколико су те билбиотечке јединице смештене у наставним просторијама. Да би ученици били оспособљени за самостално проналажење информација, библиотекар треба да им непрекидно пружа упутства о коришћењу збирки и каталога.

4. САВРЕМЕНА АУДИО-ВИЗУЕЛНА ОПРЕМА У ШКОЛСКОЈ БИБЛИОТЕЦИ

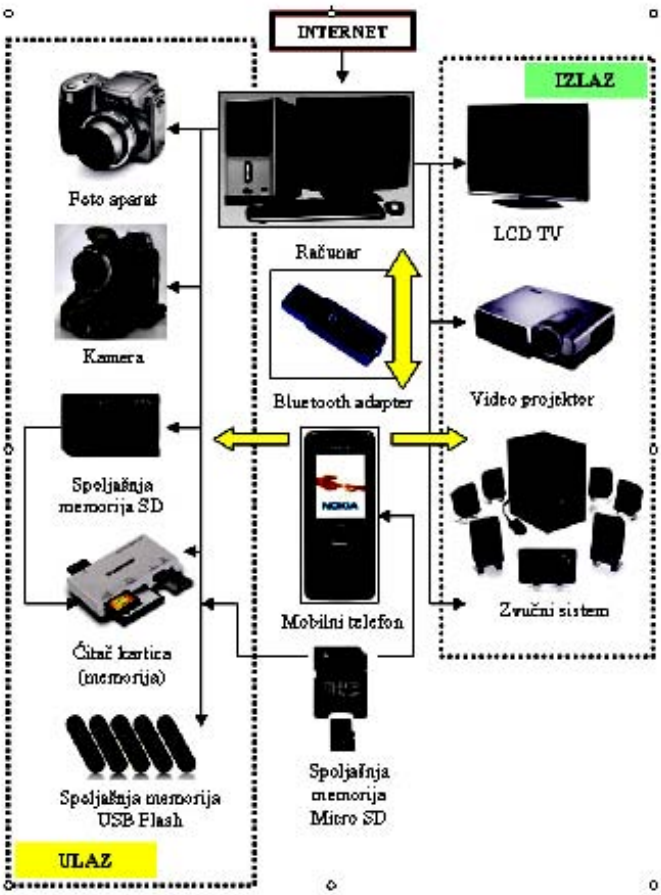
Библиотека није само „просторија за чување књига“[1], већ и просторија за образовно-васпитни рад (и наставне и ваннаставне активности), али и простор намењен културним активностима, стручном усавршавању наставника, повезивању школе са партнерима из локалне средине, умрежавању са другим установама, осамостаљивању ученика и подстицању њиховог свестраног развоја. Школска библиотека савремене школе не може да буде само пулт за изнамљивање малобројних и често дотрајалих књига обавезне лектире. У савременој школској библиотеци треба да постоји електронска и аудио-визуелна опрема и то: компјутерске радне станице са приступом интернету, дизајниране за децу и прилагођене висини деце различитог узраста, уређаји за репродукцију CD-ROM-ова, опрема за скенирање, уређаји за репродукцију видео-трака, односно пројектори и пројектна платна (тзв. зид за пројекцију). Библиотека иновативне школе треба да има обавезан приступ електронским изворима информација у складу са школским програмом. Електронски извори омогућавају прис-

[1] Одговор ученика трећег разреда једне чачанске основне школе на питање: *Шта је библиотека?*

туп интернету, посебне библиографске базе и базе података пуног текста, као и образовне софтверске пакете који постоје на CD-ROM-у и DVD-у, одабир аутоматизованог система за каталогизацију који ће се користити за класификацију и каталогизацију извора (према прихваћеним међународним и националним стандардима за библиографски опис), могућност укључивања каталога школске библиотеке у шире мреже (у свету се повезују у систем централног каталога). Оваква сарадња повећава делотворност и квалитет обраде књига и олакшава комбиновање извора тако да је учинак већи. Будући да прописи подразумевају да је библиотекар лице са одговарајућим компетенцијама у погледу информатичке писмености, од њега се очекује да подржи и наставнике и ученике у безбедном и правилном коришћењу садржаја са интернета. Део правилника о понашању у библиотеци и коришћењу њених ресурса свакако треба да укаже на то који се садржаји могу користити и прегледати на друштвеним мрежама, односно интернету, при боравку у школској библиотеци.

Наведено указује да је развојни приоритет сваке иновативне школе претварање библиотеке, једним делом, и у савремену наставну просторију. То би значило набављање савремених наставних средстава, популарно названих школском мултимедијалном позорницом. Основа тог система је рачунар са излазом на интернет, на који се додају други уређаји за гледање слика, филмова, пројекција или слушање музике. Рачунар може да се користи као DVD плејер, TV/FM тјунер (уградња PCI картице за ТВ тјунер, даљински управљач, могућност снимања програма на чврст диск, претраживање и приказивање фотографија DVD/CD садражаја, музике) и видео рикордер и меморијски медијум за музику, фотографије и видео-камере, фото-камере, мобилни телефони (Bluetooth као начин спајања мобилних телефона) са одговарајућим програмима (software, hardware). Библиотекар би имао задатак да ученике и наставнике информише о образовним порталима на интернету, односно, да им помаже при истраживањима. Употреба интернета омогућава и електронску комуникацију између библиотекара, наставника и ученика, што такође може да буде у функцији квалитетнијег учења. Захваљујући интернету, ученици могу да учествују у интерактивним активностима на Web-у (нпр. „Правопас“, ТВ слагалица и сл.), да претражују дигиталне библиотеке, да долазе до информација из различитих извора и при томе развијају критичку свест и утемељују

своја знања о томе шта је поуздан извор информација и шта подразумева појам научна апаратура, могу да припремају истраживачке задатке за друге ученике и различите наставне листиће, да учествују у уређивању школског сајта или сајта библиотеке, да објављују електронске школске или библиотечке новине и билтене или електронске књижевне збирке ученичких радова и сл. Рачунари омогућавају и израде електронских ученичких портфолија, вођење електронских дневника, формирање различитих збирки текстова и мултимедијалних садржаја. Повезивањем мобилних телефона ученицима би било омогућено да одређене текстуалне или мултимедијалне садржаје пребацују са рачунара на телефоне, што би им омогућило да читају електронска издања (што је потпуно у духу њихове генерације, односно одговара сензибилитету и потребама савремене генерације ученика). На библиотекару је велика одговорност да ученике подстакне да могућност Bluetooth-повезивања користе не само за забавне музичке и друге садржаје, већ и у образовно-васпитне сврхе. Овом систему припадају и адаптери и меморије, а посебно видео-пројектори или LCD телевизори. На тај начин отвара се могућност коришћења ризница фотографија, видео-записа, филмова или MP3 музичких датотека, што доприноси чешћем коришћењу иновативних модела наставе у функцији унапређивања образовно-васпитног рада и развијања функционалног знања. Да би се тзв. школска мултимедијална позорница могла користити и у библиотеци, неопходно је да у њој ради информатички обучен кадар, али и да установа има дефинисан, не само програм рада библиотеке, већ и правилник о понашању у библиотеци, односно о коришћењу њених ресура. На тај начин, са јасно дефинисаним могућностима и правилима понашања, спречило би се неправилно коришћење интернета (забавни садржаји без образовно-васпитне улоге, вулгарни и увредљиви садржаји и сл.).



Сл. 4 Приказ школске мултимедијалне позорнице[1]

При коришћењу интернета у библиотеци треба водити рачуна о томе да претраживање интернета без циља није сврсисходно, те библиотекар треба да помаже и корисницима у правилном претраживању интернета у најкраћем могућем времену које је неопходно да се одаберу важне и квалитетне информације. Нова улога школских библиотекара је да он покреће и спроводи програме информатичког описмењавања као једног од најважнијих задатака библиотеке, ради развијања способности откривања, сажимања и усвајања информација и нових знања из свих

[1] Прузето из текста „Техничко-технолошке иновације у образовању деце, као подстицај бољем савладавању градива“, Синиша Г. Минић, Милош Воркапић: http://www.e-drustvo.org/proceedings/YuInfo2010/html/pdf/062.pdf

предметних области које покрива колекција извора. Библиотека треба да образује кориснике тако да им пружи знање о библиотеци, њеној сврси, врстама постојећих услуга, организацији и врстама извора које поседује и да допринесе развијању вештина тражења информација и мотивације за коришћење информације, као и да подстиче кориснике да користе ресурсе школске библиотеке у формалним и неформалним наставним пројектима.

Један од циљева школских библиотека јесте да се повезују у ширу библиотечко-информациону мрежу, у складу са принципима Унесковог Манифеста за јавне библиотеке. Овај циљ немогуће је досегнути без савремене опреме и електронске базе података. Стога је главна смерница за опремање библиотеке у иновативној школи: унапређивање електронских извора знања и опремање библиотека већим бројем рачунара. Међутим, ово нас враћа на почетну слику и питање које се само по себи намеће: ако школа има библиотеку величине 12 м^2, где поставити савремену опрему да би њено коришћење било функционално?

5. ПРОСТОРНА ОРГАНИЗАЦИЈА ШКОЛСКИХ БИБЛИОТЕКА МОРАВИЧКОГ ОКРУГА

Школске библиотеке Моравичког округа углавном немају просторне могућности погодне за остваривање свих предвиђених активности, што показује следећа табела:

Општина	без	до 10 м^2	11–30 м^2	31 – 60 м^2	61–100 м^2	преко 100 м^2
Чачак	4	0	7	5	2	1
Ивањица	2	0	1	4	1	1
Горњи Милановац	0	0	1	2	1	3
Лучани	0	1	2	3	0	0
УКУПНО ОШ:	***6***	***1***	***11***	***14***	***4***	***5***

Табела 1: Квадратура простора библиотека основних школа Моравичког округа

Ситуација на терену показује да су чак и неке од школа са библиотекама површине преко 100 м^2 заправо неусловне, јер се само води у документацији да библиотеци припада и неки други простор, док стање на терену показује да је реч о простору који или није функционалан или се не користи за библиотечке

послове или не може да се води као саставни део библиотеке, већ само као ресурс који се користи (на пример, хол уз библиотеку).

Међутим, кад се величина библиотеке сагледа у светлу броја ученика, добија се сасвим другачији податак. У односу на број ученика, величина библиотеке требало би да буде таква да задовољава норматив 0,1 м^2 по ученику. Због драстичног смањивања броја ученика у већини школа, нарочито оних у мање развијеним срединама, према том критеријуму гледано, преглед би био сасвим добар:

Општина	Није у складу са нормативом
Ивањица	1
Горњи Милановац	1
Лучани	1
Чачак	8
Укупно:	11

Табела 2: Квадратура библиотека у ОШ према броју ученика

Најдрастичније одступање од норматива имамо у једној[1] чачанској градској школи у којој на 1198 ученика долази 16 м^2 библиотечког простора. Књижни фонд у тој школи је 6500 јединица (што, такође, није у складу са препоруком да фонд броји барем десет наслова по ученику. Међутим, градске школе са великим бројем ученика најчешће немају просторних могућности за планирање измештања библиотека у одговарајуће услове, тако да је у њима једино решење планирање коришћења других (школских и изваншколских) ресурса за остваривање појединих библиотечких активности.

Ситуација у вези са школским библиотекама у средњим школама још је тежа. Две средње стручне школе немају библиотеке у сопственом простору већ ученици тих школа користе школске библиотеке суседних школа. Библиотеке нису конституисане ни у уметничкој школи, школи за ученике са сметњама у развоју и основној школи за образовање одраслих. У неким од тих школа постоје мањи фондови, најчешће тзв. наставничке збирке.

[1] Имена школа не помињемо због тзв. негативног маркетинга.

Основне школе које немају библиотеке обично су сеоске школе са малим бројем и ученика и одељења. Међутим, у једној таквој школи већ се остварује развојни план оснивања школске библиотеке: обезбеђен је простор од 29 м^2 и књижни фонд од 4991 наслова, а школа интензивно ради на организацији простора како би поднела захтев за отварање школске библиотеке. Без обзира што је реч о малој школи, због удаљености од градске библиотеке, културна мисија те школе од изузетног је значаја за целу локалну заједницу, тако да верујемо да би такву библиотеку (када би била одобрена) користили иодрасли читаоци, што је одлична прилика за успостављање боље сарадње са родитељима и партнерима из локалне средине.

6. КАКО ПОБОЉШАТИ РАД БИБЛИОТЕКЕ У НЕОДГОВАРАЈУЋИМ ПРОСТОРНИМ УСЛОВИМА?

Већ летимичан поглед на преглед квадратуре простора школских библиотека Моравичког округа указује да простор углавном не одговара нормативима школског простора, али у већини ових школа није ни могуће школске библиотеке преместити у већи и адекватнији простор, без обзира да ли је реч о школама које раде у две смене или о школама које су већ прешле на једносменски рад. Уколико није могуће рад школске библиотеке организовати у одговарајућем простору, онда би свакако требало – планом коришћења школских ресурса - повезати делатност библиотеке са неким другим просторијама у школи (другим наставним просторијама, као што је информатички кабинет или просторије за продужени и целодневни боравак или вишенаменски простори или функционално уређени холови и др.).

Будући да многи ученици, нарочито трећег и четвртог разреда, који нису обухваћени целодневним боравком а нерадо бораве сами код куће до доласка родитеља са посла, радије остају у школи и после часова, пожељно би било пратити и њихове потребе и организовати кутак за друштвене игре или образовни интернет клуб или образовни биоскоп или обезбедити музичке уређаје са слушалицама како би, без ометања других ученика у читаоници могли да сврсисходно проведу време и у прелиставању часописа за децу, забавне литературе, стрипова, енциклопедија и информативних садржаја, а да, при томе, што је најважније, буду и безбедни, односно под надзором одраслог лица.

Тимови за самовредновање требало би да анкетирају ученике и испитају њихове потребе и идеје о томе како би се простор библиотеке могао преуредити да би представља пријатан простор и за учење и за дружење. Пре свега, могуће је преуредити постојећи простор и прилагодити га потребама савремених генерација ученика и специфичним активностима библиотеке. У неким срединама постоје простори (нпр. степеништа, холови) који нису искоришћени, а дали би се - уз помоћ ученика, родитеља, волонтера, запослених у школи и партнера из локалне заједнице - оплеменити и преуредити за неке од библиотечких активности (нпр. тематске изложбе, музички кутак, кутак за друштвене игре, мали образовни биоскоп, кутак за слободан тренутак, простор за припрему наставних материјала и сл.) Укључивање ученика у ове активности допринело би развоју њиховог самопоуздања, развијању етоса у школи, односно осећаја припадности школи, многи ученици би се на тај начин заинтересовали и за коришћење библиотечког фонда и образовање, а доказано је да где год су ученици учествовали у креирању или естетском уређењу неког простора степен оштећивања био је знатно мањи (свако више цени рад у којем и сам учествује).

Уколико је простор школске библиотеке скучен и нефункционалан, уз то са застарелим књижним фондом наслаганим на обичне дрвене, често и оштећене полице, без зеленила, без духа, зашто бисмо били изненађени чињеницом да у такву библиотеку ученици долазе само уколико морају због лектире? Не треба много средстава, али треба добре воље, креативности и тимског рада, да би се и такав простор естетски барем уредио и визуелним изгледом привукао пажњу младих читалаца. За најмлађе, понека полица могла би да има украсе од разноврсних материјала у различитим облицима (животиње, биљке, ликови из анимираних филмова, планете, лутке и сл.). Декоративне, модерно дизајниране полице у облику дрвета или округле, са неколико савремених младалачких симбола, сигурно би привукле пажњу ученика старијих разреда.

Могуће је, у сарадњи са школама које имају радионице или родитељима одговарајуће струке или креативним наставницима или мајсторима у средњим стручним школама, са врло мало средстава креирати пројектне табле (од иверица са белом подлогом) или модерно дизајниране полице. Довољно на Google-претраживачу укуцати претраживање слика под појмом „modern shool library“ и на основу тих слика направити сопствени план

осавремењивања и естетског уређења простора. Неке од идеја, преузете управо на тај начин, биле би:

Сл. 5: Савремено дизајниране полице за књиге (преузете са интернета)

Уколико је простор такав да у њему не може да буде прописан број столова (минимално четири) и столица (минимално шеснаест) могуће је одредити део библиотеке у којем би ученици на мање формалан начин могли да проведу време у читању (плишане играчке на којима се седи, лејзи бегови – *lazy beg*, јастучићи, клупице и троношци, итисон или стаза или тепих на којем би се седело са претходним изувањем обуће, степенице за седење[1]и сл.). Део библиотеке требало би да уређују сами уче-

[1] Препоручујемо виртуалну шетњу кроз Народну библиотеку Србије: http://www.zlabmedia.com/virtuelna-panorama/narodna%20biblioteka/?iframe=true&width=100%height=100%

ници (на пример, чланови уметничке радионице или библиотечке секције). Тај простор би могао да садржи и слике савремених певача, глумаца, спортиста и других младалачких симбола, под условом да су представљени садржаји у складу са правилником о понашању у библиотеци и да се тај младалачки или ученички кутак користи у складу са договореним распоредом коришћења простора школске библиотеке. Такође, тај део би могао да се уређује и на другачији начин, у договореним временским интервалима (једно тромесечје паное и постере одређују ученици млађих разреда, једно ученици старијих разреда; према годишњим добима; према наставним предметима; према књижевним или музичким жанровима; према образовним профилима; слике за екскрурзија, излета, ваннаставних активности и сл.). Уређењем једног дела библиотеке на мање формалан начин, тако да он у понечему подсећа и на дечју или тинејџерску собу, сматрамо да би већи број ученика чешће користио простор библиотеке чиме би посвећени библиотекари постепено могли да их мотивишу и за озбиљнији образовни рад.

Естетско уређење простора такође је веома важно за развој хигијенских навика и здравих стилова живота. У сарадњи са биолошком или еколошком секцијом и партнерима из локалне заједнице, ваљало би оплеменити простор за што више зеленила, а у сарадњи са наставницима ликовне културе и техничког образовања осмислити савремене декорације; на пример украси настали квилинг техником, луткице, украси на свили, детаљи биљног и животињског света, детељи у вези са космосом, ученички радови и продукти и сл. Наравно, неопходно је редовно чишћење полица са књигама и целокупног простора библиотеке, како се у њој не би осећао непријатан мирис устајалости. Коришћење неагресивних, благих освеживача простора допринело би пријатнијем боравку ученика у простору библиотеке (уколико се у њој осећа мемљив мирис или непријатан мирис из санитарних просторија, ако је библиотека близу мокрог чвора).

:

Сл. 3 Украс настао квилинг техником
(декоративни детаљи у функцији оплемењивања и естетског уређивања полица и простора библиотеке)

Ученички продукти могу да настају и као плод коришћења простора библиотеке за креативне радионице и ваннаставне активности. Уколико библиотека нема одговарајући простор, а постоје кабинети и специјализоване учионице, сарадња библиотека и наставника може да се одвија и у другим наставним просторијама, са видљивим и ученицима доступним распоредом коришћења тих просторија у библиотечке сврхе. Уколико установа има конретан и оперативан план коришћења ресурса локалне средине у годишњем плану рада, могуће је поједине активности из области рада билбиотекара реализовати у ресурсима других установа локалне заједнице.

7. ЗАКЉУЧАК:

Стратегија развоја образовања у Републици Србији до 2020. године планира дефинисање нових стандарда школског простора и дидактичке, уметничке и информатичке опреме, као и дефинисање механизама контроле примене тих стандарда. Опремљеност информационо-комуникационим технологијама омогућила би школама у удаљеним крајевима да реализују

наставу и на даљину, у чему ће библитеке имати несумњиво значајну улогу. Сратегија у систему друштвене бриге васпитања и образовања деце предшколског узраста предвиђа већ на том нивоу образовања развијање програма „библиотеке, игротеке/лудотеке“ (стр. 46), што доприноси раном упознавању деце са библиотечким делатностима. Стратегија развоја препознаје библиотеке и библиотекаре као ресурс-центре и помоћ наставницима и ученицима у реализацији наставе и ваннаставних активности. Библиотека би требало да буде тако организован простор да омогућава коришћење предности информационо-комуникационих технологија и различитих облика учења у on-line окружењу (електронске конференције, предметни блогови, дискусионе трибине, размена информација, електронска тестирања итд). Тамо где не буде могућ прелазак у једносменски рад, планираће се остваривање ваннаставних активности у јавним установама локалне заједнице. Ту се отварају и велике могућности малих школских библиотека које ће, осим сопственог (најчешће неадекватно) простора, моћи користити у оквиру свог дефинисаног програма и ресурсе локалне заједнице.

Да би се планирао развој школске библиотеке и унапређивање програмских садржаја, неопходно је обезбедити сталност, а не само квалификованост кадра. Менаџмент школе треба да омогући већи буџет за школске библиотеке (донације, пројекти), а сви чланови школске заједнице (наставници и ученици) треба да се укључе у њено функционално, али и естетско уређивање. Ревизије књижног фонда треба радити на годишњем нивоу, а у набавку нових средстава и нове грађе увек укључивати и заинтересоване ученике. Пожељно је стално информисање родитеља и партнера из локалне средине и њихово што чешће укључивање у остваривање развојних активности установе у целини, а самим тим и библиотеке. Библиотекари би требало да имају додатно образовање из теорије и методологије учења и коришћења савремених информационо-комуникационих технологија. Тамо где је више запослених са малим процентом ангажовања неопходно је да буду јасно одређене дужности и активности сваког понаособ, јер савремена библиотечка опрема и модерно уређен простор библиотеке сам по себи не значи ништа. Пресудан је људски фактор!

Литература:

1. ***Савремена школска библиотека***, Зборник предавања одржаних 10. и 11. новембра на Филолошком факултету у Београду, Библиотечко друштво Србије, Београд, 2007. године;
2. ***IFLA/UNESCO смернице за школске библиотеке,*** у: *Гласник Народне библиотеке Србије*, 1/2005, стр. 387-422.
3. Сајт Министарства просвете, науке и технолошког развоја (пројекти, стратегија развоја, прописи): http://www.mpn.gov.rs/sajt/
4. ***„Техничко-технолошке иновације у образовању деце, као подстицај бољем савладавању градива“,*** Синиша Г. Минић, Милош Воркапић: http://www.e-drustvo.org/proceedings/YuInfo2010/html/pdf/062.pdf
5. Испитна литература за предмет Школска библиотека (обавезан, 6 ЕСПБ) и презентација са предавања

Danijela Kovačević Mikić,
BA in Philology , Serbian Language and Literature- Master
Educational Consultant in School Department Čačak
Ministry of Education, Science and Technological Development

Subject: New space organization and refurbishment of innovative school in informational society

Library as a heart of school

Contemporary society denotes lifelong education and professional development. Educational priority can be seen in the contemporary educational paradigm application, in which the focus is put on the student's activities, cooperative studying and studying through discoveries in order to change from reproductive knowledge of curriculum to functional knowledge development . What is put as an imperative is studying „studying“ and enabling students to use all the available knowledge resources. In accordance to that , school libraries should become hot spots of educational reformation, since apart from cultural mission, school librarians have a task to offer professional support to students and teachers in the process of application of innovative models of studying and work. However, there is a huge gap between the situation that should be and the one that really is. The work tells about the gap between the real condition (existing human and material resources) and educational needs, together with providing guiding lines for further development, and it is based on analysis of resources and school libraries programmes in Moravicki county .

Key words: library, professional development, resources, innovations

Др Драган Јешић[1]
Педагошки факултет, Јагодина
Мр Горан Вилотијевић
Висока струковна школа
за образовање васпитача,
Вршац

Прегледни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.013
стр. 347-352

УЧЕЊЕ УЧЕЊА И УЧЕЊЕ МИШЉЕЊА – ПУТ ДО ЕФИКАСНЕ ШКОЛЕ

Резиме: *Шта треба да се учи и како треба да се мисли је проблем који заокупља многе научнике, педагоге и психологе посебно. Постоји неколико група заговорника појединих програма: (есенцијализам, енциклопедизам, прагматични модели, модел утемељен на чулима и др). Поједини научници заступају став да би у школи требало да постоје два кључна предмета, а сваки од њих би био интегрисан са свим другим предметима. Први предмет је како учити а други како мислити. Учење учења и учење мишљења заиста и јесу кључни предиктори успешног учења ученика у било којој наставној области. Често се у литератури истиче да данашње дете има интелектуалне потенцијале веће него што је потенцијал интелигенције коју је користио Леонардо Да Винчи. Разлог што се ово не постиже лежи у неадекватном учењу у развијању способности посебно у раном периоду дечијег развоја.*

У раду се разматра могућност и потребе креирања програма „учење учења и учење мишљења“.

Кључне речи: *Учење учења, Учење мишљења.*

[1] jesicpetar@neobee.net

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Шта треба учити и како треба мислити је проблем који заокупља многе научнике, посебно педагоге и психологе. Ово питање се у време брзих промена и брзог застаревања знања све више актуелизује и избија у први план образовних проблема које треба решавати. Поставља се питање чему енциклопедијска знања која губе своју актуелност и примену пре дипломирања. Да ли је одзвонило наставним плановима и програмима који се успорено доносе и мењају од стране појединих стручних институција (педагошких завода, просветних савета и сл). У моменту њиховог доношења многе предвиђене теме и знања су већ застарела. Какав је смисао традиционалне технологије, наставниковог поучавања у оклностима умрежене интелигенције када се уместо извора знања полуобавештеног наставника и његових мање више бајатих знања могу користити најсвежија знања светски познатих експерата. Каква је смисао поучавања када умрежена култура и интелигенција пружа могућност да свако буде свој мајстор. Да свако сам себе учи радећи, откривајући, примењујући. У време брзих промена када једна другу сустижу и када је јучерашње знање данас застарело и бајато, мора се мењати концепција учења, мора се мењати школа, јер је очито да је она трома, превазиђена. Многи познати научници који се баве истраживањем образовања с правом сматрају да је традиционално образовање мртво. На потребу промене концепције образовања и учења указују и маноги истраживачи који истичу да људи свих узраста могу да науче дословно све ако им се допусти да уче на свој јединствен начин, користећи своје јединствене потенцијале (Барбара Прасинг). Учење мора бити усаглашено и другим оптимистичким налазима и тврдњама па и оним да *„Свако дете приликом рођења има интелигенцију чији је потенцијал већи него што је потенцијал интелигенције коју је користио Леонардо Да Винчи* (Гленн Доман). Начин учења је суштинско питање које тражи да се темељније мења. У тим променама треба имати у виду и указивање појединих научника да је ефекат учења различит и зависан од 10% онога што читамо, 20% од оног што слушамо, 30% онога што видимо, 50% онога што видимо и чујемо, 70% од онога што изговоримо и 90% од онога што изговоримо и учинимо (Вернон А Магнесен). У промени концепције учења и школе треба имати у виду да се свет у коме ће живети наша деца мења четири пута брже од наших школа (dr Wilarad Daggett). Кад расправљамо о променама учења и наставе

треба имати у виду и стицање других вредности других димензија а не само стицање знања. Нужно је осим знања стицати и друге вредности. Није без значаја указивање на атмосферу, поступке и стилове који се у васпитно-образовном раду са ученицима испољавају. Деца уче оно с чим живе и како живе. Dorothi Law Nolte наводи листу појединих поступака и ситуација у окружењу у коме дете учи и њихових могућих последица: Ако дете живи с критиком, учи да осуђује; ако живуи са насиљем, учи да се туче; ако живи са страхом, учи да буде забринуто; ако живи са самилошћу, учи да само себе сажаљева; ако живи са исмејавањем, учи да се стиди; ако живи са љубомором, учи шта је завист; ако живи са стидом, учи се осећању кривице; ако живи са охрабривањем, учи се самопоуздању; ако живи у толеранцији, учи се стрпљењу; ако живи са похвалама, учи се да цени; ако живи са прихватањем, учи се љубави; ако живи са одобравањем, учи да воли самог себе; ако живи с признањем, учи да је добро имати циљ; ако живи у групи, учи се великодушности; ако живи с поштовањем и праведношћу, учи да постоји истина и правда; ако живи са сигурношћу учи се у вери у себе и оне око себе; ако живи с пријатељством, учи се да је свет место на којем је пријатно живети; ако родитељи живе с миром, дете ће бити спокојно. Навели смо ову листу да би указали и на неке димензије личности које се стичу животним оклоностима, окружењем и поступцима и стиловима понашања наставника и родитеља. Све се учи стиче па и особине понашања се уче и развијају.

Школа није училиште. Она је педагошка лабораторија у којој се учи, истражује и богатије живи. Школа мора бити школа живота у којој се задовољавју и развијају потребе деце. Постоје различите концепције која су знања деци потребна. Једна заговара да су потребна она знања која су усмерена на дете. Наствани програм мора бити окренут развијању потреба деце. Да задовољава различите и растуће потребе сваког детета. Друга концепција је усмерена на друштво. Главна сврха и улога школе је реконструкција друштва. Заступници покрета Културне писмености (Х. Д. Хирш) залажу се да сви ученици савладају одређени корпус информација да би могли да разумеју свет (читање, правопис, основе математике, историја, географија и сл). Моделовање концепције ефикасне школе и учења мора да се темељи на пробраним научно провереним и различитим теоријски утемељеним концепцијама. Злагање за промене мора бити ангажованијег, борбеног карактера. Винстон Черчил може бити обра-

зац тог акционог залагања. Он је гурао речи у битку: "Ићи ћемо до краја. Борићемо се на морима и океанима. Никад се нећемо предати." У реализацији промена у школи терба се сетити Черчила и гурнути своје речи у акацију - једноставно и оштро како би се сви остали сарадници подстакли на промене. Да би се неке промене догодиле треба имати у виду указивање Marilyn King која истиче да жеља, плус визија, плус акција чине једначину успеха.

2. УЧИТИ КАКО УЧИТИ И УЧИТИ КАКО МИСЛИТИ

Олуја промена у свим сферама друштевно-економског живота условљена је увођењем нових информационих технологија. Готво је тренутно могуће учинити доступне све најважније информације појединцима који су повезани у глобалну мрежу учења. Налазимо се, како истиче Dryden, G. i Vos, J., у праскозорју доба умрежене интелигенције које рађа нову економију, друштво и образовање. Распон ових промена се вртоглаво шири и присиљава да на сасвим нов начин сагледамо све што смо икад спознали о учењу, образовању, школи и наастави. Школе морају да редефинишу улогу поучавања и учења. У условима када сваки ученик кад год му то затреба може да добије информацију из било које области више није задатак наставника да буде главни извор информација. Школа нужнио мора да мења тахнологију наставног рада и дидактичко-техничко окружење у којима ученици раде. Данас је сваки наставник и ученик. У коришћењу информационо-образовне технологије учници су у извесном степену испред наставника. Влада у Финској је својевремено ангажовала 5.000 студената у обуци својих наставника у коришћењу рачунара и информационе технологије. Сингапур је пре 17 година издвојио 1,5 милијарду долара за набавку рачунара за сваког ученика у школи. Тада је градоначелник изнео визију мислећих школа и нације која учи. Циљ је да се моделује таква школа и настава у којој ће ученици смостално учити, сами упрвљати својом енергијом, квалитетом рада и постигнућима. Поједини научници истичу да је модел старе школе мртав попут индустријске револуције која га је изнедрила. Циљ је да готово сви ученици траба да буду самостални, самопоуздани креатори и управљачи властите будућности. Комуникационо-информатичка технологија омогућава да редовно ажурирамо информације, да

их иновирамо и ослободимо од застарелих и учинимо расположивим кад нама затребају. Повезивање ученика са најбољим светским специјалистима и експертима и најбољим методама интерактивних мултимедијалних комуникација, доприноси сталном повишењу квалитета знања и способности ученика. Методе интерактивног самоусмеравајућуег учења и обезбеђење одговарајућег окружења, електронских и других средстава за самостално учење, представља кључне факторе ефикасног учења у школи. Међутим већина школа и факултета још увек подучавају као да се ништа пред крај прошлог и почетком овога века није догодило из области информационо-комуникационих технологија. Истраживања показују да само 3о% боље учи путем поучавања док 70% осталих учи на различите начине. Међутим и ових 30% боље напредују применом самосталног и интерактивног рада уз непосредније вођење од стране наставника.

Два предмета за које се сматра да ће бити основна и највжанија су: Учење како учити и учење како мислити. Сваки овај прдемет био би интегрални део сваког другог предмета. Први предмет требао би да разјасни како ради наш мозак, како ради наше памћење, како успешније да сачувамо информације да их дозовемо и повежемо са другим појмовима и обликујемо у нова знања кад нам год то затреба. Интегративно учење убразно се развија као специфична метода учења.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Човеков мозак је успавани џин који се само малим процентом користи. Практично човек би могао научити све ако би учио на себи својствен и прилагођен начин. Нова моћна нформацаиона технологија која је све минијатурнија а све моћнија из основа мења наша схватања о многим питањима па и о проблемима наставе, образовања, учења и школе. Једено по једно питање се отвара у прилог изналажења, нових активнијих метода учења и наставе и напуштања традиционалне технологије рада са ученицима и студентима. Учење учења и учење мишљења су два основна предмета који ће бити интегрални делови сваког другог прдемета који се уче у школи.

Литература

1. Влаховић, Б.(2012): *Образовање у друштву умрежене културе*, Београд
2. Сузић, Н. (2005): *Педагогија за 21. век,* ТТ Центар, Бања Лука
3. Dryden, G.,Vos, J. *Револуција у учењу,* Тимграф, Београд

Зорица Влајковац[1]
Професор разредне наставе
ОШ „Мара Јанковић“ Кусић

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.3
стр. 353-360

УЛОГА НАСТАВНИКА У КОМПЈУТЕРСКО-ИНФОРМАТИВНОЈ НАСТАВИ

Резиме *- У компјутерској настави мења се функција наставника. Он је ту да распореди, планира и организује рад, оствари континуирану сарадњу и управља процесом наставе. Обогаћивање наставне технологије неминовно тражи да се обогаћује стручни и дадктички профил наставника. Код већине наставника постоји страх од прихватања иновација. У досадашњој пракси се показало да савремена компјутерска технологија помаже да се наставни циљеви ефикасније остварују. Услов за успех је да се технологија користи у складу са циљевима. Рачунар је средство за брзу и прецизну обраду, за савладавање и пренос огромног броја информација. Настава помоћу рачунара је програмирана настава. Она омогућује да се наставни процес индивидуализује, односно да свеки ученик добија информације индивидуално и напредује својим ритмом у складу са способностима и трудом.*

Кључне речи*: рачунар, информација, компјутерско-информативна настава*

КАРАКТЕРИСТИКЕ КОМПЈУТЕРСКЕ НАСТАВЕ

Најновија истраживања у свету показују да су компјутери ефикасна наставна средства која омогућују контролу, регулисање и управљање наставом и учењем путем сталне повратне везе која има снажну мотивациону моћ и која представља основу система вредновања и праведног оцењивања рада ученика. Компјутерски уређаји омогућавају сасвим нову организацију образовно-вас-

[1] vlajkovacsiz@neobee.net

питног рада, примерену индивидуалним способностима и интересовањима ученика, затим осигуравају бржу и ефикаснију емисију, трансмисију и апсорпцију знања.

Многа истраживања у САД као што су: Истраживање у оквиру система CMS (Computer Managed System, тј. систем управљања помоћу компјутера), Suppesov пројекат на Станфордском универзитету, и истраживање при Центру за педагошка истраживања у Pittsburgu у оквиру IPI (Indivisually Prescribed Instruction, тј. индивидуално планирана настава и др.) показују да се, у случају већег броја ученика, компјутери боље прилагођавају индивидуалним могућностима ученика него наставници, да ученици уз помоћ компјутера брже напредују и да им је стечено знање трајније. Исто тако, експерименти показују да су настава и учење уз помоћ компјутера ефикаснији од традиционалне у погледу квалитета и кавантитета стечених знања, трајности и апликативности тих знања, а посебно у погледу мисаоне мобилности ученика, његове мотивисаности за учење, као и бржег, хуманијег и праведнијег вредновања и оцењивања рада ученика. Наравно, истраживачи се не слажу у оцени степена ефикасности компјутера. „Веома је значајно што се компјутер једнако односи према свим ученицима, развија код њих самоиницијативу у раду, даје им исте шансе за рад и ствара могућности да у раду напредују колико и како могу. Слабији ученик добија помоћ тако да може несметано напредовати, максимално се развијати независно од осталих и корачати стазама живота без подозрења, презира, фрустрација и понижавања, јер компјутер даје једнако образовање свима, третира све ученике на исти начин. Овај наставник је стрпљив, правичан и не зна да се љути. Он нема заблуда и није преоптерећен предрасудама.“ Он не врши ни једну врсту дискриминације према ученицима и нема миљеника у разреду.

Компјутерска настава и учење погодују развоју апстрактног мишљења, омогућавају планско усмеравање и индивидуално напредовање у стицању знања. При употреби компјутера у настави и учењу ниједно својство ученика не бива негирано, нити постоје било какви знаци и елементи гушења његове индивидуалности, већ, напротив, долази до њиховог фаворизовања. Сви ученици су пред компјутером потпуно једнаки. Овде не може доћи до грешака приликом оцењивања њиховог рада као што су: хало-ефекат, грешке контраста, грешке централне тенденције, великодушности итд. На оцену компјутера ученик се не љути, не

покушава да је поправи неприхватљивим облицима понашања и да свој неуспех припише другоме. Начин комуницирања између компјутера и ученика је једноставан и непосредан. Компјутер ученицима даје не само поуке и питања него и упуте за решавање постављених задатака, као и опомене у случају погрешних одговора и решења. Ученик без устручавања и бојазни тражи од компјутера додатне информације, објашњава и упуте за одговор на постављена питања и за решавање постављених задатака. Он се не боји да ће га други исмејавати што не зна и да ће наићи на друге видове неразумевања од стране ученика и наставника.

Амерички часопис за научна питања „New Scientist“ је 1982. године објавио да је, захваљујући компјутерима, посебно микрокомјутерима који се у последње време много употребљавају у америчком школству, остварен приметан скок у настави математике, да они ослобађају наставника многих рутинских послова, а ученика страха од наставника и подсмеха других ученика због евентуалног неуспеха у учењу. Компјутерска настава оставља наставнику више времена за креативније послове, односно за васпитно деловање, за педагошко и стручно усавршавање, за иновирање програма, за системско праћење рада сваког ученика и др. Запажено је нарочито да компјутерска настава омогућује развијање меморије, фантазије, самосталности у учењу, да подиже образовни ниво, изграђује осетљивост за проблеме, отвореност, флексибилност, толерантност, независност у раду. Дајући ученику брзо, тачно и ефикасно бројне информације, компјутер му ствара више времена за обављање радњи који ће утицати на развијање и способности увиђања, решавања проблема и стваралачког потенцијала. Овим се успешније ставља знање у функцију развоја људских способности. (Мандић)

ФУНКЦИЈЕ НАСТАВНИКА У САВРЕМЕНОМ ОБРАЗОВАЊУ И НАСТАВИ

Један од значајних фактора васпитно-образовног рада био је, јесте и биће наставник. Његова позиција и функције увек су биле детерминисане педагошком концепцијом васпитања и друштвено-историјским условима у којима се одвијао васпитно-образовни процес. У том дугом историјском периоду функције предавача и оцењивача ученичких знања су функције које је наставник задржао од првих почетака наставног рада до данас.

Брз развој науке, технике и технологије као и прогресивна друштвена кретања условиле су и битније промене васпитно-образовног процеса. Поред тога, на промене позиције и функција наставника одлучујући утицај имала су савремена схватања личности, теорије учења и теорије когнитивних стилова и стилова учења. Под утицајем свих тих промена и реформи васпитања и образовања наставник није могао своје функције задржати само као функције предавача и оцењивача знања. Зато је у савременој школи и образовању наставник под утицајем бројних промена добио неколико нових функција: планера и програмера, организатора и реализатора образовно-васпитног процеса, водитеља, саветодавца и васпитача, дијагностичара и истраживача и верификатора образовно-васпитног процеса. Конкретније у оквиру наведених функција наставник у савременој настави остварује следеће послове и задатке:

1. врши избор, анализирање и распоређивање наставних садржаја, односно израђује годишње и тематске планове те планове за поједине наставне јединице (функција планера),
2. одређује опсежност и дубину наставних садржаја (дидактичка трансформација научних, уметничких, техничко-технолошких садржаја у предметно – наставне садржаје) те их примеравамо могућностима ученика (функција програмера),
3. бира, припрема и примењује облике и методе наставног рада, као и наставна средства и техничка помагала за извођење образовног процеса (функција организатора и реализатора),
4. организује, изводи, води и усмерава наставни процес (функција водитеља, саветодавца и васпитача),
5. вреднује токове и резултате наставног рада, односно праћење, испитивање и оцењивање рада и успеха ученика (функција дијагностичара и верификатора).

Поред наведених, наставник обавља још неколико значајних активности као што су: саветодавно-васпитно деловање и рад са ученицима, послови одељенског старешине, планирање и реализација програма васпитног рада одељењске заједнице, рад у стручним органима школе, сарадња са ученичким родитељима, рад у ваннаставним активностима ученика, властито стручно

усавршавање као и обављање једног броја организационо административних и других задатака. У савременим условима „наставник није више особа која држи часове већ више личност која организује, подстиче, вреднује, примењује различите процесе и стилове учења и која уме да примени, ако је и када је потребно, одређене стратегије компезације.“ (Вилотијевић,1999) (Мандић, 2003)

Да би остварио такве функције наставник мора имати изграђене неке посебне особине личности. Поред „општих интелектуалних и организационо-педагошких способности, успешан наставник одликује се и емоционалном зрелошћу, комуникативном отвореношћу и мотивационим оптимизмом. Отворен је према спознајама и искуствима осталих наставника и стручњака. Истиче се правичношћу, тактичношћу, етичко-хуманистичко ангажованошћу и културно-естетским сензибилитетом. Дакле, пред личност савременог наставника постављају се следећи захтеви:

1. развијање властите свестране личности са високим нивоом општих знања и солидном стручном образованости,
2. стицање основних педагошко-психолошких и дидактичко методичких знања и оспособљености,
3. неговање и развијање љубави према деци и поштовање дечје личности,
4. развијање способности за демократичност у педагошком раду са ученицима, ученичким родитељима и другим наставницима,
5. израђивање правилног односа према свом звању и континуираном стручном самообразовању.

У виду синтезе „добар наставник мора да буде, пре свега, добар професионалац, што значи добар стручњак у наставној области коју предаје, а уз то да има добру педагошку и дидактичко-методичку културу.“ (Вилотијевић, 1999.)

Наставник са таквим особинама познат је под називом општи тип. Поред тога постоји у педагошко-дидактичкој литератури доста текстова који су посвећени типологији наставника. Према схватањима В. Недовића могуће је разликовати следећа три типа наставника: а) прагматичан наставник, б) популистички тип и в) наставник академског типа. Према „стилу понашања“ К. Левин све наставнике групише у три основна типа: а) ауторитативни тип, б) демократски тип и в) равнодушни тип наставника.

Реформе школских система и неминовне промене у непосредном образовном процесу (унутрашње реформе) све више ће захтевати остваривање нових функција наставника који ће као професионалац све више своју компетенцију усмеравати на подстицање и развијати демократске педагошке атмосфере, критичности и стваралаштво у свим сегментима образовно-васпитне делатности.

ПРОМЕНЕ ПОЛОЖАЈА УЧЕНИКА И НАСТАВНИКА У ИНФОРМАТИЧКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Реформе школских система а посебно крупне промене у организацији и извођењу васпитно-образовног процеса које су започеле крајем 20. века захтевају и промене положаја ученика и наставника у том процесу. Настава информатике уведена је у основну и средњу школу а постала је и саставни део наставно-научног процеса на Универзитету. Увођењем наставе информатике у школе постављало се и питање какав положај и функције у тој настави треба да имају ученик (студент) и наставник. Из сасвим практичних разлога дошло је до „копирања“ тог положаја из наставе других предмета. Разлози таквим неприхватљивим решењима налазе се и у неразвијености методике информатичког образовања. Са гносеолошког аспекта у односима теорије и праксе појавио се битан „раскорак“ између методичке теорије и праксе информатичког образовања. Тај „раскорак“ показује да се образовна пракса учења и рада са компјутерима брже развија од методичке теорије. Такав случај (који се у историји васпитања ретко јављао) имао је позитивне трендове у области емпиријског конституисања теорија али је довео до низа слабости и ограничења у информатичком образовању. Стога „није данас централно питање да ли смо за компјутере или против њих, већ како у процесу васпитања и образовања обезбедити услове да ученици овладају компјутерском техником, да схвате њихове могућности и ограничености и да се њиме могу користити у свакодневном раду тако и толико колико ће то захтевати радно место или шира друштвена делатност појединца.“ (Мандић и др., 1998) Стога се основне поставке традиционалне наставе које се односе на ученика и наставника у информатичком образовању не могу примењивати. То је разлог зашто су промене положаја ученика и

наставника започеле баш у најмлађој наставној дисциплини – информатици.

На релацији субјекат – објекат позиција ученика се у информатичком образовању помера ка антиподу означеном као субјект. То практично значи да од позиције ученика који претежно слуша предавања имамо нову позицију која му обезбеђује позицију доминантног субјекта, односно педагошку стратегију према којој се информатичко образовање претежно одвија помоћу учења и само учења. Речено методичким речником ученик у информатичком образовању највећи део времена треба проводити у самосталном или групном раду. Поред образовних ефеката веома су наглашене и васпитне димензије самосталног рада ученика у информатичком образовању. Основна функција самосталног рада ученика у образовању „не заснива се само на условљавању одређеног понашања ученика у стицању знања под контролом наставника...“ већ „ до самосталног рада ученика треба водити и систематски га оспособљавати и то кнтинуирано па не престати ни онда када из таквог рада евидентно резултира способности за економично учење, самообразовање.“ (Кркљуш, 1998.)

Упоредо са развијањем и афирмацијом самосталног рада ученика мења се и однос ученика према настави. Односе ученика према настави Н.Сузић разврстава у три групе: а) кретање према настави (ученик прихвата наставу као властиту активност која му није наметнута), б) кретање против наставе (опонирање наставних активности, разни видови омаловажавања и деструкције наставе и школе) и в) избегавање наставе (бежање са часова или напуштање школе). Увођењем самосталног и интерактивног рада у групи у информатичком образовању створиће се педагошка клима у којој ће већина ученика преферирати први однос – однос „кретања ка настави“ са високим нивоом интересовања, мотивације, радозналости и задовољства у стицању знања и вештина у раду са компјутерима. Отуда су промене положаја ученика и наставника у процесу информатичког образовања постале нужност.

ЗАКЉУЧАК

Улога наставника у процесу наставе данас је можда другачија, али је врло значајна. Добар наставник ће врло лако свако градиво прилагодити свим ученицима. Ученици радо прихватају компјутерску наставу, јер је то окружење које је њима познато и врло привлачно. Градиво савладано на овај начин ученицима остаје у трајнијем сећању и врло радо га без страха репродукују и примењују.

Информатика као појединачни предмет је и данас присутна у школама и на факултетима, али је дубоко продрла и у друге предмете што је велики успех јер ће тако ученици подједнако учити и образовати се у свим областима. Сваки наставник треба да се сам увери колико је компјутерско-информативна настава ученицима занимљивија и интересантнија, а самим тим и лакша.

Литература

1. Банђур, В., (2001). Педагошко-методолошко утемељење методике разредне наставе, Учитељски факултет. Београд
2. Вилотијевић, М., (2002). Дидактика 3, Учитељски факултет. Београд
3. Вилотијевић, М., (2007). Иновације у настави, Школска књига. Београд
4. Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008): Иновације у настави, Школска књига, Београд
5. Ђукић, М. (1995): Дидактички чиниоци индивидуализоване наставе, Одсек за педагогију, Филозовски факултет Нови Сад
6. Јукић, С. (2001): Настава у којој ученик мисли, Виша школа за образовање васпитача Вршац
7. Мандић, Д. (2001): Информациона технологија у образовању, Филозофски факултет Српско Сарајево

MSc Danijela Mišić[1]
Teacher-training faculty
Vranje

Pregledni rad
Srpska akademija obrazovanja
Godišnjak za 2012. godinu
UDK: 371.622
стр. 361-366

LIBRARIES – SOURCES OF KNOWLEDGE IN MODERN WORLD OF EDUCATION AND SCIENCE

Abstract: This paper emphasizes the role of library as a powerful informational system. In global society the borders are being removed so information could be available to the users. Library as a cultural center with its available literature and other kinds of media in national, and even greater usage of English language, provides its users the approach and insight into scientific achievements, rich vocabulary, bibliographic material as the source of information necessary for further research and evaluations.

Key words: Mission of library, globalization, English language, information.

Educational systems in countries which strive to progress, being aware that Serbia is one of them, with their contents should develop a positive attitude towards library as the center of knowledge that offers innumerous possibilities for learning, reading, searching through the information related to millennium experiences of civilization. This could be done if we realize the very essence of information literacy in the right way in order to reach the center of qualitative and authentic information which would enable pupils, students and other users to accept and widen the contents in the field they are examining.

The mission of modern educational syllabi which are being realized on all levels of schooling, according to basic criteria, is enabling learners for individual (independent) work and lifelong learning. Knowledge noted down in the past, kept in books as cultural monuments of ancient nations and in their manuscripts, points to answers to many questions. Therefore, accumulated experience, if we use modern syntagm: knowledge as cultural funds kept in

[1] ucfaxvranje@yahoo.com

libraries and museums, prepares future generations for life and actions related to their jobs.

On the basis of many researches in the developed countries, in our country as well, and the importance of learning theories which emphasize the fact that for modern society where connections are made by using knowledge and information, it is necessary to know scientific and other sources of various areas that imbue mutually and in that way to contribute to setting and solving the problems, stimulating progress, developing the ability to transfer acquired knowledge. Abilities like these and many other by which modern world is recognized, contribute to self-education with the use of library and other scientific resources.

Libraries as the centers of knowledge, beside literature, publications and other written media, in modern world offer a variety of information, stimulate readers' and researchers' culture. Human aspiration to change by lifelong learning can be realized in the best sense of the word in the scope of organization of work among greater number of libraries. Users, with the help of the Internet and other media, start to communicate, and in that way a faster circulation of information and connections among worlds are provided, and the world today bases its development on knowledge and education.

Management with the help of knowledge, as the synonym for educational tasks in schools, takes more and more space in modern researches, textbooks and media. Without library funds, specialized magazines and without global network of classified data necessary to expand knowledge in certain areas, schools cannot realize their goals.

When we try to explain this problem, we have to mention that work without dictionaries intended for different purposes and their place in libraries is unthinkable. Dictionary as a medium in searching through the meaning and other elements of a concrete speech offer information and knowledge necessary for a modern human being if they are organized, systematically arranged in a way that provides social and cultural development of countries of the global world and individual freedom of speech and choice of information that would satisfy mental needs of the researcher. Data are usually expressed in English, so the knowledge of this language, in the whole world, especially in the developed and the developing countries, cannot be replaced. This can be supported by the following thought: "In contemporary world of fast communication through electronic networks, professional competences - knowledge gets special importance because this form of communication takes the leading place, borders between traditional scientific fields are fading away, and the focus is shifted from information to innovation. Instead of passive approach to the flow of information, in the front comes independent creating and application of knowledge which is divided in three types: the core of

knowledge (data, information and expertise), new knowledge (ideas and inventiveness) and applied knowledge (products, services and know-how). (Vitković, *Knowledge-imperative of modern society in* ***Information literacy and lifelong learning,*** 101, Belgrade: Philological faculty of Belgrade University, Serbian Library Association, 2008).

In order to achieve the effects of so called culture funds, primary resources of schools, universities and scientific-research institutions are: being informed, creativity, stimulating users to accept the knowledge, recognition of users, awareness of change as a possible development and constant adjustment to innovations. With the changes of educational system, concept of work in libraries should change as well, and with that aim, except textbooks, monographs, belletristic literature, various types of multimedia technology for obtaining information, research, learning and reading should be more widely used.

If this is to be successful, important place in educational system of Serbia should belong to school which would give special attention to learning foreign languages, primarily English, which has become language of business communication, except being language of belletristic literature as well. Although English and other foreign languages are taught in classes, it is necessary, in the spirit of learning theories, to pay a greater attention to defining and creating methodical-didactical conditions for acquiring and learning a foreign language, so that language gets its practical use from the first days of learning. The advantage of learning this foreign language in educational systems is contribution to expansion of intercultural exchange and, mutual understanding. By listening to the living language one gets to the essence of linguistic system of English as a foreign language, and then it is possible to expand the knowledge of culture, tradition, religions, people's interests, events relating history and existence.

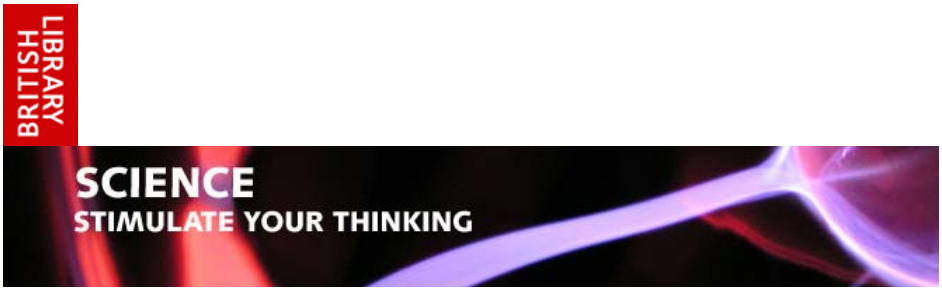
Pupils of all ages, students and others who want to widen their spiritual and learning world, as actors in the process of a lifelong learning, with the knowledge of language provide themselves an immediate insight into original scientific materials, belletristic literature and other types of information. Different standards of national education point to the place of native and foreign language learning, in this case English, and in accordance with educational systems of the developed and the developing countries, the need for modern approach to language learning with the aim to apply gained knowledge in phenomena typical for English language is widely recognized in our country as well. Significant support comes from the libraries, starting with school libraries which include basic material (dictionaries, textbooks, magazines for children, comics and picture books) and going towards university libraries where various kinds of multimedia technology are used for

accumulating data, research work, reading. In developed societies and centers, a larger part of the funds is formed electronically, simultaneously with the English language so that information from our environment could be available to foreign users. In order to justify this kind of information literacy, we shall state the research data from the field of linguistics which show that there are about 25 000 scientific magazines being published in the world, and thanking to the Internet and the knowledge of English language, about 1 000 are available to the users for online search.

Open library and information systems, as the segments of educational process, establish cooperation and communication and in that way make research and scientific work easier. Interlibrary cooperation through a variety of performing systems contribute to the development of intellectual freedom in libraries of the world, but respecting ethical code in using author's rights protected by the law.

Likewise, translated literary and other works enable the approach to various materials, belletristic literature, science - popular literature which take an important place in libraries. Translated literary works become available to those readers who cannot directly get into linguistic system of a concrete literary work, and by reading a translation they become familiar with the world and events that present foreign culture and history.

Good organization of library is very important for educational and scientific work and is the subject of many scientific debates and conferences. The need for enlarging the funds and innovation is emphasized as well. Cultural context and development of a certain society can be recognized according to library and the ways precious resources are used. Here is the example of how British Library organizes help for researchers in the shape of various courses, discussions and workshops concerning themes and subjects from a variety of scientific fields. The following webpage is taken from the British Library site http://www.bl.uk.



bl.uk > Help for researchers Home > Find help by subject > Science, technology and medicine > Science at the British Library > TalkScience

TalkScience

TalkScience@BL is a café scientifique style event where an expert provides a short yet provocative introduction, followed by a discussion amongst an informed audience.
These events are for researchers from academia and industry, policy makers, research funders, publishers and all those with a stake in science.
Why not listen to our podcasts from the TalkScience series?

Our Next Event
Details of our next event will be announced here

Previous Events
Enjoy extracts from our previous TalkScience events

Search **Help for researchers**

GO

In our Reading Rooms

With the help of our experts

Online or by post

Full list of online catalogues

Back to top

Accessibility | Terms of use | Copyright © The British Library Board

Conclusion

In this paper the role of library in contemporary modeling of educational syllabi is pointed out being the support to technological development of the society as well. With this knowledge, we cite the following thought as the conclusion: “Changing the way of acquiring knowledge understands a greater usage of library resources, including printed and

electronic resources. Therefore, libraries have to provide a free approach to information, have actual funds and modern equipment, in order to fulfill the needs of its users and keep being important centers for lifelong learning inside a local community. This means stronger connections among all types of libraries concerning sharing resources, especially when interlibrary lending is concerned. Librarians, on one side, should give their support to educational institutions in forming strategies and implementation of information literacy, but to offer practical instructions to their users if needed abilities contended in this concept are to be developed."

MSc Данијела Мишић

BIBLIOTEKE – IZVORI ZNANJA U SVETU MODERNOG OBRAZOVANJA I NAUKE

Rezime: *U ovom radu ističe se uloga biblioteke kao moćnog informacionog sistema. U globalnom informacionom društvu brišu se granice kako bi informacije bile dostupne svojim korisnicima. Biblioteka kao kulturološki centar sa raspoloživom literaturom i drugim vrstama medija na nacionalnim i sve većom upotrebom engleskog jezika, svojim korisnicima omogućava pristup i uvid u naučna dostignuća, rečničko bogatstvo, bibliografsku građu kao izvoru informacija neophodnim za dalja istraživanja i vrednovanja.*

Ključne reči: *Misija biblioteke, globalizacija, engleski jezik, informacije.*

Literatura

1. *Elektronska biblioteka,* Zbornik radova sa međunarodne naučne konferencije održane u Beogradu, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Bibliotekarsko društvo Srbije, 2008.
2. http://www.bl.uk.
3. *Informaciona pismenost i doživotno učenje,* Zbornik radova sa naučnog skupa održanog u Beogradu, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, Bibliotekarsko društvo Srbije, 2008.
4. *Školska biblioteka i nastava jezika i književnosti,* Zbornik radova sa naučnog skupa održanog u Beogradu, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 2010.
5. Vitković, B. (2008) *Knowledge-imperative of modern society in* ***Information literacy and lifelong learning.*** Belgrade: Philological faculty of Belgrade University, Serbian Library Association

Др Мирјана Марковић[1]

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.3.333
стр. 367-376

САВРЕМЕНИ МЕДИЈИ И ОБРАЗОВАЊЕ

ТЕЛЕВИЗИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ У САВРЕМЕНОМ ИНФОРМАЦИОНОМ ДРУШТВУ

Резиме: *Образовање је процес којим заједница тежи да оспособи појединце за живот и рад у њој. На тај начин покушава да пренесе своју културу, укључујући и стандарде по којима би волела да људи живе. Оно што се посебно уочава у образовној мисли последњих неколико година јесте ентузијазам са којим је образовање прихваћено као инструмент за остваривање друштвених идеала. Са развојем науке и све већим пробојем технике у све сегменте друштвеног живота, дошли смо до тога да нове технологије преузимају све већу улогу у развоју сваке индивидуе. Телевизија је постала медиј који прате све старосне категорије. Све већи проценат људи седи поред телевизијских екрана и више часова дневно. Својим садржајима телевизије на себе преузимају и образовну улогу, поготово путем научно-образовним програмима те постају погодно средство образовања како младих, тако и осталих генерацијских структура.*

Кључне речи: *образовање, култура, наука, техника, телевизија.*

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Прве идеје о потреби формалног образовања за новинарску професију појавиле су се у Америци у 18. веку. Оне су настале као реакција на појаву и убрзани развој комерцијалних медија, за које се сматрало да не поштују јавну етику и да воде ка „моралном загађењу“ јавне сфере. Најстарији писани трагови о

[1] Висока школа за образовање васпитача, Пирот
mamirjana@gu.ni.rs, Mirjana Marković, ul.Ćirila i Metodija 29. 18300 Pirot.

предлогу образовања за новинаре потичу из 1799. године (*Образовање за медије, искуства, искушења и перспективе,* 2006: 9).

Имајући у виду значај телевизије у процесу образовања, уредници и власници телевизијских мрежа омогућили су да "образовна телевизија буде развијена у већини европских земаља. У многим земљама, преподневни а често и поподневни часови посвећени су емисијама за школу и универзитете, а настају обично у сарадњи са Министарством образовања" (Џинић, 1978: 39). Потреба да се истражи постојећи систем образовања за медијска занимања у Србији потиче из широко распрострањеног незадовољства квалитетом медијске продукције како међу публиком, тако и међу самим медијским професионалцима. Кршење професионалног стандарда и етичких правила професије само је један од израза тог ниског квалитета, који је последица дејства низа чинилаца, а међу њима и неповољног положаја медија у друштву и неповољног статуса медијских професија (Џинић, 1978: 39).

Свако образовање, па и образовање путем телевизија, без обзира на свој коначни циљ има четири основне функције: нормативну, сазнајну, емоционалну и актуелизирајућу. Нормативна функција има за циљ усвајање друштвених норми и вредности и самим тим испуњава својеврсну социјализаторску функцију. Сазнајна функција усмерена је ка усвајању нових знања и информација, као и ка подстицању интелектуалних способности и развијању културе рада. Емоционална функција подразумева грађење емотивног односа ка појавама, процесима и вредностима, а истовремено и ка себи, другима и свету у коме живимо. Актуелизирајућа функција као основни циљ има подстицање личности на самореализацију. Како свака јединка у периоду одрастања и у процесу образовања тежи да буде примећена и прихваћена тако и успешан образовни процес захвата више од пуке и хладне трансмисије знања. У њему је неопходно подстицати и истицати врлине као награду за радознале, амбициозне, самопрегорне и оне спремне на одрицање (Јовановић, 2005: 208-209).

ТЕЛЕВИЗИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

Образовна компонента дубоко је укорењена, осим у емисијама школског, образовног и научног програма, великим делом и у онима које стварају класични документаристи. Као илустрација неког казивања најчешће се користе играни пасажи. Као

основни метод презентације грађе веома често су примењени и у документарним, емисијама школског, образовног и научног програма, па и оним музичке садржине, које такође могу имати документаристички приступ аутора. Нема "чистих" жанрова, потпуно издвојених и издиференцираних. Свеприсутно мешање средстава изражавања је нужност, која је проистекла из императива просвећивања и ширења знања. Али и из жеље да програми, испуњени чињеницама буду живљи, занимљивији и атрактивнији захваљујући дијалозима у интерпретацији глумаца (Mek Kvin, 2000: 107-108).

Образовна функција телевизије у данашње доба постаје све значајнија. Тим пре што по неким истраживачима, људи радо седе поред својих телевизора и гледају занимљиве емисије из редакције културно - образовног школског програма. Значај средстава масовног комуницирања је нарочито "у томе што се у савременим друштвима она појављује као један од доминантних фактора процеса акултурације, социјализације и остваривања континуитета у развоју друштва. То је посебно важно у нашем друштву, у коме медији (добрим делом захваљујући манама и недостацима образовног и васпитног система) преузимају и даље развијају улогу некомуникационих система (школе, друштвенополитичких организација) и примарних група (породице, вршњака, и сл.)"(М. Бећевић и група аутора , 1979: 15).

Образовна функција телевизија нарочито је ефикасна уколико се телевизијски програми прате у групи (нпр. групно гледање телевизијских емисија). Том приликом јавља се могућност вођења интрагрупне полемике и дискусије. У овом случају може се применити социјализаторски принцип утицаја групе на мењање и формирање ставова њених чланова.

С обзиром да "телевизија проширује видике гледалаца и помаже им да своје знање обогате и боље упознају свет: разне земље и народе, природне лепоте, социјалне проблеме, политичке и културно – просветне прилике и сл" (Ђорђевић, 1979: 27), она може имати изузетан утицај на гледаоце. Може их упознати са далеким крајевима, народима, њиховим насеобинама, природним и културним богатствима. Телевизија може бити значајно помоћно средство у образовању, које "је постало широка област која:

1. је интердисциплинарна, холистичка у својој примени;
2. бави се међуодносима човековог и природног система;

3. посматра околину у њеној свеобухватности и укључујући друштвене, политичке, економске, моралне, естетске и технолошке аспекте;
4. односи се подједнако на локалну и глобалну димензију, као и на димензије прошлост / садашњост / будућност;
5. подстиче развој сензитивности, свести, разумевања, критичког мишљења и вештина решавања проблема;
6. подстиче активну улогу у процесу учења;
7. наглашава активну одговорност појединца; користи широк спектар техничких учења и преношења знања, са посебним нагласком на практичним активностима и непосредном искуству“ (Кораћ, 1992: 2)

Емисијама се делује поред рационалне и на емоционалну компоненту свести и остварују општи циљеви образовања:

1. обезбеђивање могућности за стицање релевантних знања и информација неопходних за промишљен однос према окружењу;
2. подстицај развоја свести о локалном и глобалном окружењу;
3. подстицај за формирање ставова о личном одговорном односу према средини која нас окружује;
4. стварање здравих модела понашања према животној средини (за појединце, групе и друштво у целини) (Мусић, Брдар, 2002: 103).

Образовање путем телевизија доприноси не само очувању човекове средине, већ и њеном унапређивању и то како природној, тако и друштвеној компоненти, на тај начин утиче се и на остваривање услова живота који су у све већој мери сагласни са човековом природом и омогућавају његово испољавање као стваралачког, слободног и вредносног бића. “Емисије научног програма, као што се може претпоставити, реализују се с намером да гледаоци буду информисани о научним истраживањима, сазнањима и предвиђањима, да буду упознати са разним феноменима у природи, техници, људском организму, животињском свету у дубинама мора, у физици, астрономији, информатици, психологији, људском друштву у прошлости и данас…”(Илић, 2006: 175). Дакле, можемо закључити да је функција научног програма да подучава, разјашњава, популарише све области науке и омогућава рад на самом себи, који постаје одговор на изазов средине и времена, јер развој личности није могуће замислити без сталног

учења. А “учење је живљење и живљење је учење”(T. Clarke, S. Clegg , 1998: 28).

Као најважније дидактичке функције телевизије можемо навести:

1. приближавање стварности која није доступна у процесу учења;
2. буђење интереса према предмету сазнања (у овом случају екологије);
3. развијање способности опажања, активности, маште и мишљења (Ђорђевић, 1979: 28).

Последњих неколико деценија догодило се најинтензивније загађење свих компоненти животне средине на Планети. Брзи развој индустријског друштва намеће и ново образовање за 21. век, како би се живот на Земљи могао одржати.’’Развијање свести о потреби заштите животне средине, значи и изграђивање њиховог правилног односа према природи. То подразумева формирање одређеног еколошког начина мишљења, што треба постићи првенствено васпитањем и образовањем’’(Пауновић, 1987: 203). Зато образовна функција телевизије треба да омогући редефинисање односа ширих друштвених слојева према природи и промену њиховог понашања. Јер, гледаоци се адаптирају знањем, а образовање их оспособљава да своје понашање усклађују са потребом квалитетног живљења. У време изражене угрожености животне и радне средине, еколошка едукација свих друштвених категорија је неминовност. Зато се у последњих неколико година све више указује на значај квалитетног остваривања васпитних задатака електронских медија, а посебно телевизије у области заштите животне средине. Захваљујући и својој образовно-информативној функцији у формирању погледа на свет, еколошким садржајима у својим емисијама телевизија омогућава човеку да усклади своје понашање са савременим схватањем квалитета живота.

Путем телевизије “не преносе се само информације, већ се врши и одређени васпитни утицај на људе”(Николић, 2003: 98). Она са лакоћом звуком и сликом приказује постојеће стање у свету који нас окружује. Телевизија нам преноси слике еколошких катастрофа, ратних разарања, глобалних катастрофа, рачунајући на изазивање снажних емоција код гледалаца, чиме доприноси модификовању њиховог начина размишљања и понашања.

Постао је тренд да „савремено васпитање мање истиче императив стицања специфичних количина знања, иако је и то неопходно, а више инсистира на развијању универзално примењивих интелектуалних способности које представљају инструмент за стицање сазнања и расуђивање о њима“(Грандић и Гајић, 2001: 23). Већи обим знања и чињеница, наравно, само по себи не води увек до веће свести или пожељног и одговорног понашања. Телевизије могу утицати на подстицање емоционалног ангажмана, личне одговорности и учешћа у разним друштвено-пожељним активностима.

Телевизија утиче на васпитање и захтева постојање одређеног нивоа интелектуалних способности код младих да би они могли да разуму садржај који им се презентује. “Осећај непосредности и интимности ствара специфичне ситуације при доживљавању и смањује, у већој или мањој мери критичко одстојање гледалаца и не дозвољава им да заузму одређени став. Због тога се приликом коришћења телевизије у организованом васпитно – образовном раду намеће потреба и нужност да се оно што су гледаоци видели и доживели преко ТВ екрана расчлани и систематизује, да добије своје место и редослед у свести. Свест је уопште речено, предуслов за потпуно усвајање и критичку оцену, а код телевизије је она, због специфичне ситуације у којој се гледаоц налази, свакако неопходна”(Ђорђевић, 1979: 26).

У разматрањима развоја интелектуалних способности издиференцирала су се два основна правца: „један заступа мишљење да су интелектуалне способности нешто што је урођено, на шта спољашњи свет нема утицаја, док други наглашавају нешто што је утицај и значај спољашњих подстицаја и деловања на интелектуални развој” (Грандић и Гајић, 2001: 24). Узимајући у обзир други правац можемо закључити да телевизија као спољашњи подстицај који делује на више чула може васпитавати и подизати интелектуални развој код младих, јер васпитање почиње опажањем.

Телевизије нуди могућност праћења занимљивости с подручја науке, технике и културе, али и нових достигнућа у различитим области. Такве емисије могу позитивно да делују на васпитање младих чиме доприносе развијању њихових интелектуалних способности, али и моралних ставова и емоционалног доживљавања природе и света око себе.

Предшколски узраст је право време за примарну социјализацију, из тога проистиче да се у њему поставља темељ културализације сваког појединца. Формирање еколошке свести и савести, упознавање принципа еколошког деловања и оспособљавања за њихову целисходну и одговорну примену у заштити, обнављању и унапређивању животне средине је дуг, постепен и континуиран процес, који започиње њиховим наслућивањем и буђењем одговарајућих емоција код деце, а тече читавог живота достижући степен развоја рационалних и моралних ставова карактеристичних за одраслог човека (Каменов, 2005: 304). Телевизија може помоћи у развијању еколошке свести, а овај процес се одвија и кроз породицу, васпитно образовни систем и друштво у целини.

Структура програма новинарског/медијског образовања у различитим земљама света обликована је у односу на различите медијске културе. Дилема о томе да ли је новинарство професија или занат, да ли је најбоље изучавати га као академску дисциплину или као стручни курс, актуелна је у свету и код нас, а развој институција и програма образовања у Србији управо осликава различито виђење овог питања. Док с једне стране државни факултети инсистирају на образовању које даје широку опште образовну основу, приватни факултети и школе склонији су изучавању занатских страна новинарског посла. Институције које се баве образовањем за остала медијска занимања, традиционално мање пажње посвећују општим предметима у образовању и фокусирају се на стручне стране професије (Милошевић, 2006: 21).

Образовање новинара генерално представља важан и проблематичан сегмент новинарског занимања, посебно када је новинарство постало занимање високо – образовних. Најчешће се јављају дилеме око његове организације, специјализације, аутономије, контроле (Игњатовић, 2006: 119). Конформизам, односно несапремност и неспособност за критичко мишљење представља велики проблем. ТВ бежи од критичко-аналитичког става, јер то кошта, а програми таквог типа нису довољно гледани. Неспремни и неуки новинари, који у медијима налазе, пре свега, ухлебљење, не покушавају да граде сопствени журналистички став. Мотивисаност новинара за медијско образовање у данашње време готово да се подразумева имајући у виду потребу перманентног усавршавања чија се реализација не исцрпљује кроз индивидуалну самоедукацију. Заинтересованост за организоване груп-

не облике едукације може бити израз унутрашње мотивације и или екстринзичке мотивације. У овом случају подстицаји могу бити материјални (већа зарада, напредовање у служби), али и другачије природе (захтев надлежног уредника или руководиоца, устаљена сарадња редакција са школама за новинаре, боље шансе за запошљавање) (Пантић, 2006: 85).

ЗАКЉУЧАК

Телевизија може имати изузетан утицај у подизању свести гледаоца на свим нивоима. Због своје свеобухватности у погледу тема које покрива, као и у погледу јачине пријема њених садржаја и изузетне популарности потенцијално представља изузетно важно средство васпитања и формирања опште културе. Телевизија има изражену васпитно-образовну функцију која је садржана у комбинацији визуелног са звуком, која на подесан начин буди у свести гледаоца посматрача, осећај истинског, документованог, конкретног. Конкретност и непосредност приказаних тема појачавају рецепцију њихових садржаја. На тај начин телевизије могу вршити важну функцију у подизању самосвести гледалаца. Приказивање лепих пејзажа, мора, река и планина може пробудити позитивне емоције код гледалаца. Исто тако приказивањем катастрофа за које одговорност сноси човек могу пробудити сажаљење, забринутост за будућност Земље, саосећање итд.

Литература

1. Баћевић, М. и група аутора (1979), *Млади у систему масовног комуницирања,* Београд: Истраживачко-издавачки центар.
2. Грандић, Р., Гајић, О. (2001), *Теорије интелектуалног васпитања*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
3. Ђорђевић, Ј. (1979), *Телевизија у васпитању и образовању,* Београд: Савремена администрација.
4. Игњатовић, С. (2006), *Етика и образовање новинара*, у: Образовање за медије, искуства, искушења и перспективе, Београд: Центар за професионализацију медија, Институт друштвених наука.
5. Илић, М. (2006), *Рађање телевизијске професије,* Београд: CLIO.

6. Јовановић, З. (2005), *Комуникацијска култура*, Врање: Учитељски факултет у Врању, Филозофски факултет у Косовској Митровици.
7. Каменов, Е. (2005), *Екологија у дечијем вртићу*, у: Заштита радне и животне средине у систему националног и европског образовања, Ниш: Факултет заштите на раду у Нишу.
8. Корић, М. (1992), *Зашто образовање? Срце за планету*, Београд: Еко центар.
9. Мек Kvin, D. (2000), *Televizija,*Beograd: CLIO.
10. Милошевић, М. (2006), *Факултетско образовање новинара и медијских професионалаца*, у: Образовање за медије, искуства, искушења и перспективе, Београд: Центар за професионализацију медија, Институт друштвених наука.
11. Мусић, С., Брдар, С. (2002), *Еколошка едукација у основним школама*, Београд: Ревија рада, Заштита прес.
12. Николић, В.(2003), *Образовање и заштита животне средине*, Београд: Задужбина Андрејевић.
13. *Образовање за медије, искуства, искушења и перспективе*, Центар за професионализацију медија, Институт друштвених наука, Београд, 2006.
14. Пантић, Д. (2006), *Мотивација учесника у процесу медијског образовања*, у: Образовање за медије, искуства, искушења и перспективе, Београд: Центар за професионализацију медија, Институт друштвених наука.
15. Пауновић, К. (1987), *Екологија у школи*, Београд: Зборник радова Самоуправно друштво и екологија.
16. Clarke, T., Clegg, S. (1998), Ch*anging Paradigms*, London: Harper Collins.
17. Цинић, Ф. (1978), *Масовно комуницирање у савременом свету*, Београд: Савремена администрација.

Mirjana marković, PhD

TELEVISION AND EDUCATION IN MODERN INFORMATION SOCIETY

Summary: Education is the process by which the community seeks to empower individuals to live and work in it. In this way, trying to convey their culture, including the standards by which they would like to live. What is particularly noticeable in the educational thought in recent years is the enthusiasm with which education is accepted as an instrument for achieving social ideals. With the development of science and increasing the breakthrough technology in all segments of society, we came at a time when new technologies take on greater roles in the development of each individual. Television has become a medium which accompany all age groups of people. A growing percentage of people sitting next to TVs and more hours a day. Television take role of education, particularly through scientific and educational programs and become a convenient means of education to youth and other generational structure.

Keywords: education, culture, science, technology, television.

Мр Марија Јовановић[1]
Филозофски факултет Ниш

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.279.7
стр. 377-390

ИНОВАТИВНИ ПРИСТУПИ ОЦЕЊИВАЊУ УЧЕНИКА: ПРЕПРЕКЕ И ИЗАЗОВИ

Резиме: *Процеси увођења, примене и ширења иновација у образовни процес са собом носе и потребу за другачијим, иноватиним приступом и у области оцењивања ученика. Неопходне промене темеље се на савременом, конструктивистичком сагледавању учења и наставе, хуманистичким и когнитивистичким теоријама мотивације, као и потребама и захтевима непосредне праксе. Управо у овој сложеној релацији темељења иновативних поступака процеса оцењивања налазе се и основне препреке његове адекватне реализације. Непосредна наставна пракса као темељ, основа увођења и реализовања иновација у оцењивању често бива и препрека за њихово остваривање.*

Рад има за циљ да укаже на противуречност у оцењивачкој збиљи, која с једне стране препознаје потребе за променама у оцењивању, а с друге стране занемарује негативан утицај једног од основних фактора неупеха иновација- велики број ученика у одељењу.

Резултати истраживања показаће да ли и у којој мери велики број ученика у одељењу представља отежавајућу околност у примени описног оцењивања ученика најмлађег узраста и начине којима наставници разредне наставе превазилазе ову препреку.

Кључне речи: *иновације, оцењивање, наставна пракса, описно оцењивање, број ученика у одељењу.*

[1] marija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs
062274105

ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Савремени услови образовања и наставе захтевају адекватно научно-стручно, односно педагошко-дидактичко-методичко утемељивање и реализовање али и перманентно иновирање у области оцењивања ученика.

Потребе за променама и иновирањем приступа оцењивања узроковане су променама у самом наставном процесу и учењу које се у њему остварује и њиховом усмереношћу ка развојном моделу образовања али и мноштвом фактора који проистичу из непосредне наставне праксе.

Промене наставних програма и организације наставног процеса као што су: промењено схватање и одређење циља наставе, схватање да чин учења има подједнаку важност као и остварени резултати, промене наставне стратегије планирања, реализовања и извођења наставног процеса, измењене позиције актера наставног процеса, тенденција да се оцењивање заснива и повеже са стандардима постигнућа; и ограниченост постојећих форми и начина оцењивања, доводе до измењених потреба и захтева у области оцењивања, и то, пре свега, у смислу развоја и имплементације описног оцењивања.

Примена описног оцењивања пружа могућности за заснивање оцењивачких делатности на хуманистичким и когнитивистичким теоријама мотивације, конструктивистичком сагледавању учења и поучавања, као и потребама, захтевима непосредне праксе.

Хуманистичке и когнитивне теорије мотивације наглашавају важност улоге ученика у формирању очекивања, откривању узрока успеха или неуспеха и то кроз могућност утицаја на исходе спроведених активности. Уколико ученик треба да развије осећај компетенције и осећај да је исход активности резултат његових напора, потребно је да има могућности да провери своје знање и да га вреднује према сопственим критеријумима, да добије информације о грешкама, слабостима и недостатцима, али и предлоге како да побољша, унапреди тренутно постигнуће. Благовремена информација о карактеру и квалитету предузетих активности и сазнање могућности активног учешћа у процесу оцењивања сопственог постигнућа и напредовања подстицајно делују на ученика и мотивишу га на рад.

Утемељивање процеса оцењивању на ***конструкивистичком сагледавању учења и поучавања,*** значи његово заснивање на основним претпоставкама о учењу и поучавању у настави, које се значајно разликују од традиционалних, на дидактичком троуглу заснованих

приступа. Стављајући акценат на конструкцију знања као творевини активног ученичког учешћа у изградњи структуре усвојеног знања, а не на репродукцији, процес вредновања мора се „усредсредити на оне резултате поучавања и учења који ће одражавати интелектуалне процесе конструкције знања које захтева мишљење вишег реда“ (Ђукић, 2006/07, стр. 111). Поједностављено, конструктивистички приступ може се појаснити као концепт који инсистира на претварању наставникове улоге преносиоца знања у улогу организатора ситуација учења које подстичу учениково активно усвајање новог знања. У конструктивистичком приступу, инсистира се на стварању ситуација подршке и подстицајне климе која није оптерећена страхом од оцењивања.

Класични начини оцењивања, са бројчаним на челу, нису компатибилни оваквом конструктивистичком приступу настави. Са становишта ове концепције, вредновање треба да постане део наставе као система, тј. иманентна компонента наставног процеса која ће омогућити да се вреднује сам процес стицања знања, ученичко напредовање у конструкцији знања, а не остварени, резултирајући „производ“ или „продукт“ (Ђукић, 2006/07). Тестирање и оцењивање више немају превасходну улогу повратне информације која је усмерена ка повећању тачних одговора. Инистира се на дијагностичкој и конструктивистичкој улози, што значи да се оцењивањем врши усмеравање ученика да размишљају, повезују, упоређују, анализирају, процењују, проверавају и усавршавају своје знање.

Непосредна наставна пракса указује на неопходност организације различитих наставних ситуација и чврстом повезивању учења, знања и провере постигнућа. Наглашавање потребе за организовањем различитих наставних ситуација има за резултат већу разноврсност достигнућа, тако да те резултате не можемо процењивати класичним бројчаним оценама. Успостављање чврсте везе између учења, знања и провере постигнућа, заснива се на принципу директне зависности начина оцењивања и врста захтева од стила учења ученика. Процеси учења, настава и оцењивање међусобно су повезани, те оцењивање произилази из наставе и има свој циљ који мора бити у складу са циљевима наставе, односно учења. Уколико је циљ учења усвајање знања, циљ оцењивања јесте утврђивање квалитета (нивоа) усвојеног знања. Уколико је циљ учења и наставе развој одређених способности, онда се и оцењује ниво који је остварен у развоју тих способности.

Дидактичко-методичке карактеристике реализације описног оцењивања подразумевају низ активности, поступака и делатности којима се обезбеђује правилно утемељивање, планирање и остваривање процеса описног оцењивања. У најзначајније активности од којих зависи квалитет и ефикасност описног оцењивања спадају поступци праћења, описивања и бележења записа односно обликовање доброг система бележења.

Један универзални, непромењиви метод за снимање и бележење ученичких постигнућа не постоји, јер они зависе од великог броја објективних и субјективних околности и одлика непосредног ситуационог контекста. На обликовање, реализацију и евиденцију ученичких постигнућа утиче велики број фактора. У најзначајније факторе који утичу на метод снимања и бележења сврставају се: личности наставника и његов когнитивни стил, расположиви временски период, број ученика у разреду, особености и карактеристике самог разреда и сваког појединачног ученика у њему и сл.

Адекватност, квалитет и употребљивост евиденције ученичког напредовања може се обезбедити поштовањем основних захтева ефикасног бележења. Као најзначајније, наводимо:

1. белешке морају бити конкретне, јасне, поткрепљене подацима, примерима, датумима, детаљима са часа;
2. добар систем бележења јесте онај који је транспарентан, користан, рационалан, али и е временски економичан;
3. лични модел бележења наставника мора бити компатибилан оквирном систему бележења који је дефинисан на нивоу школе;
4. белешке у себи треба да садрже јасно и концизно дефинисане термине и евентуалне опште прихваћене скраћенице;
5. у процес бележења морају бити укључени и ученици;
6. у процес бележења морају бити укључени и родитељи;
7. поред садржаја, веома су важни и облици и форме бележења и снимања и разликовање бележења процеса од бележења производа;
8. белешке не смеју имати негативну конотацију, не смеју бити увредљиве, саркастичне ни циничне;
9. у бележењу треба пратити реализацију наставних задатака (оперативних и конкретизованих);
10. бележити она запажања која су карактеристична за ученика и по којима се он истиче и разликује у односу на друге;
11. у циљу праћења напредовања или стагнирања ученика за сваке белешке треба писати датум, односно период када су написане;

12. у белешкама треба истаћи, тј. нагласити оно што је добро, позитивно у учениковом развоју;
13. бележити оно што је неопходно да ученик уради, вежба, усвоји;
14. бележити чињенице које су значајне за даљи васпитно-образовни рад са учеником;
15. бележити само проверене, односно доказане тврдње;
16. у забелешкама треба недвосмислено показати да ли постоји напредовање или стагнирање ученика;
17. уважавати индивидуалне разлике међу ученицима;
18. у белешкама о раду и успеху ученика нагласити његове могућности, интересовања, сконости и уочене потребе;
19. белешке уписати непосредно или у што краћем временском периоду од уочавања појаве која се бележи;
20. избегавати генерализовање на основу малог броја чињеница;
21. за све уочене чињенице које нису јасне, за које наставник није довољно стручан, неопходно је консултовање стручних сарадника или стручњака из припадајуће области.

Као што смо већ рекли, један од значајних фактора квалитета континуираног бележења ученичког постигнућа и напредовања јесте број ученика у одељењу. С обзиром да је постојећа наставна пракса управо оптерећена великим бројем ученика у одељењу, у раду ћемо истражити да ли је и у којој мери ово отежавајући фактор (препрека) описног оцењивања.

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР

Предмет истраживања јесте проучавање праксе описног оцењивања с аспекта великог броја ученика у одељењу као препреке његове квалитетне реализације.

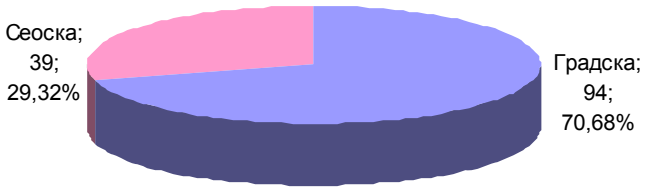
Циљ истраживање је испитати да ли и у којој мери велики број ученика у одељењу представља отежавајућу околност у примени описног оцењивања ученика најмлађег узраста и утврдити начине којима наставници разредне наставе превазилазе ову препреку.

Узорком истраживања обухваћено је 108 наставника разредне наставе, 25 педагога из укупно 28 Основних школа са подручја Школске управе Ниш .

Због природе и специфичности проблема који се истражује (примена описног оцењивања само у првом разреду основне школе) истраживање је обухватило наставнике разредне наставе који у време реализовања истраживања, школској 2009/10. години, при-

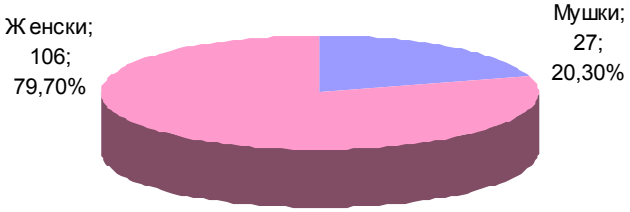
мењивали описно оцењивање, чиме је узорак истраживања доведен до највећег нивоа репрезентативности.

Ради боље прегледности, структура испитаника (***наставника разредне наставе и педагога***) према учесталостима модалитета третираних независних варијабли дата је графиконима 1 до 5.



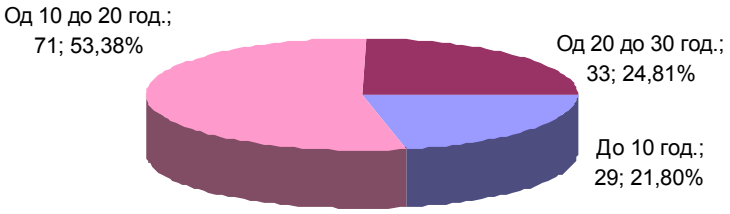
Графикон 1. Структура испитаника према локацији школе
(χ^2 =22,74, df=1, p<0,001, C=0,38)

Узорак је обухватио испитанике који по локацији школе нису равномерно изабрани. Од укупно133 испитаника 70,68% ради у градским школама док 39 испитаника(29,32%) ради на сеоском подручју.



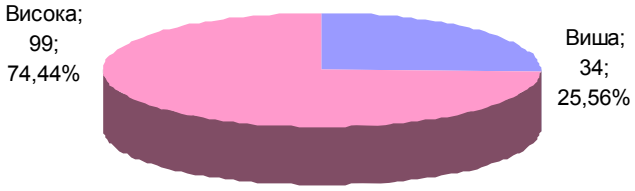
Графикон 2. Структура испитаника према полу
(χ^2 =46,92, df=1, p<0,001, C=0,51)

С обзиром на пол, истраживањем је обухваћено више испитаника женског пола(79,70%,106) у односу на мушки пол(20,30%, 27).



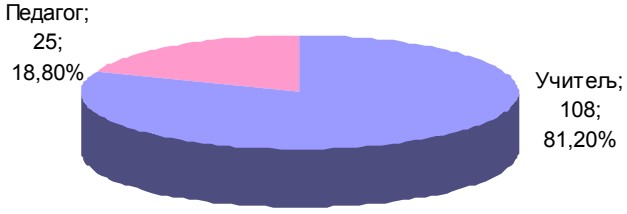
Графикон 3. Структура испитаника према дужини радног стажа
(χ^2 =24,24, df=2, p<0,001, C=0,39)

На основу вредности из графикона 3 може се видети да је у структури испитаника више од половине (53,38%) оних који припадају средњој групи по дужини раног стажа(10-20 год.), док је број оних са најмањим (до 10 год.) и највећим(20-30год) радним искуством приближно уједначен(24,81% односно 21,80%).



Графикон 4. Структура испитаника према степену образовања
(χ^2 =31,77, df=1, p<0,001, C=0,44)

С обзиром на степен стручне спреме, уочљиво је да је већи део испитаника са високом стучном спремом(74,44% наспрам 25,56%).



Графикон 5. Процентуална структура испитаника према професији
(χ^2 =51,80, df=1, p<0,001, C=0,53)

За истраживање значаја карактеристика узорка јесте, да су сви испитаници прошли кроз обуку о описном оцењивању и то кроз

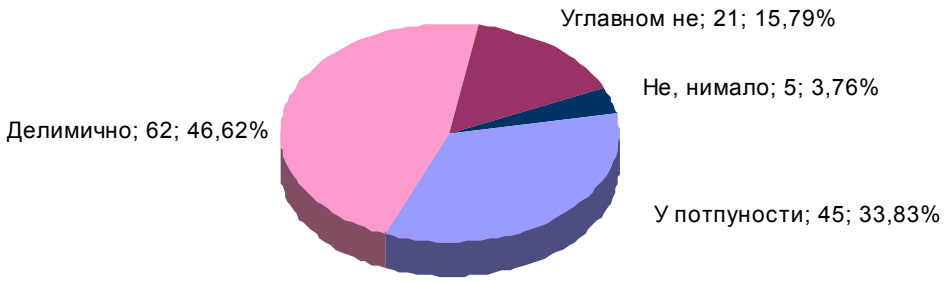
семинаре у оквиру пројекта са листе обавезних програма стручног усавршања Министарства просвете Републике Србије "*Описно оцењивање у функцији праћења развоја и напредовања ученика"*,(20 часова).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА

Најзначајнија форма бележења у описном оцењивању јесте наставниково редовно, континуирано бележење које има за циљ: праћење остваривања постављених циљева учења и темпа напретка у складу са утврђеним циљевима и стандардима; пружање информација ученицима и родитељема о оствареном постигнућу и напретку сваког појединачног ученика; планирање даљег рад са ученицима и дидактичко-методичко обликовање наставног рада (избор наставних система, облика рада, метода рада, наставних средстава и сл.).

Систем бележења у описном оцењивању треба да омогући „да се, на основу претходног искуства, планирају наредне радне активности са ученицима, да се обезбеди обухватање постигнућа по ширини и дубини и посвети посебна пажња на она подручја у којима је неопходно додатно залагање (учење)“ (Kyriacou, 2001, стр. 177).

Једна од препрека свакодневног и континуираног памћења и праћења сваког појединачног ученика, њиховог рада, развоја, напредовања и постигнућа јесте велики број ученика у разреду.



Графикон 1. Процентуална структура испитаника према одговорима на питање: *да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада?*
(χ^2 = 57, 526; df = 3; p < 0, 001; C = 0, 55)

Истраживањем мишљења о великом броју ученика као отежавајућем фактору континуираног праћења и бележења у описном оцењивању утврђено је да највећи број испитаника – њих 62 (46, 62%) сматра да је континуирано праћење ученичког рада ***делимично*** отежано великим бројем ученика у разреду. Њихов број статистички је значајно већи од оних који то сматрају у потпуности (45, тј. 33, 83%) – (p < 0, 05), оних који сматрају да углавном није тако (21, тј. 15, 79%) и оних који сматрају да уопште није тако (5, тј. 3, 76%) – (p < 0, 001).

Висока заступљеност одговора са потврдним значењем (33, 83% + 46, 62% = 80, 45%) показује да истраживани проблем представља озбиљну тешкоћу квалитетног и ефикасног реализовања описног оцењивања и препреку његовог адекватног остваривања. С обзиром на то да је ова одлика описног оцењивања суштинска претпоставка индивидуализације оцењивања али и индивидуализације наставе, неоспорно је да њено одсуство значајно утиче и на квалитет целокупног васпитно-образовног рада у школи.

Табела 1. 1. Да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада? *(према локацији школе)*

	Локација				Пол			
	градска		сеоска		Мушки		Женски	
У потпуности.	33	35, 11%	12	30, 77%	12	44, 44%	33	31, 13%
Делимично.	44	46, 81%	18	46, 15%	10	37, 04%	52	49, 06%
Углавном не.	14	14, 89%	7	17, 95%	4	14, 81%	17	16, 04%
Не, нимало.	3	3, 19%	2	5, 13%	1	3, 70%	4	3, 77%
Укупно	94	100, 00%	39	100, 00%	27	100, 00%	106	100, 00%
	χ^2 = 0, 59; df = 3; p = 0, 8979; C = 0, 07				χ^2 = 1, 81; df = 3; p = 0, 6117; C = 0, 12			

Одговори испитаника, представљени у табели 1.1, показују да обе групе испитаника у подједнаком броју сматрају да је континуирано праћење ученичког рада делимично отежано великим бројем ученика у разреду (46, 81%, односно 46, 15%).

Табела 1. 2. Да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада? *(према полу)*

	Пол			
	Мушки		Женски	
У потпуности.	12	44, 44%	33	31, 13%
Делимично.	10	37, 04%	52	49, 06%
Углавном не.	4	14, 81%	17	16, 04%
Не, нимало.	1	3, 70%	4	3, 77%
Укупно	27	100, 00%	106	100, 00%

$\chi^2 = 1, 81$; df = 3; p = 0, 6117; C = 0, 12

Вредности приказане у табели и израчунати χ^2 показују да статистичка разлика, по овом питању, између ове две групе испитаника не постоји: $\chi^2 = 1, 81$; df = 3; p = 0, 6117; C = 0, 12, без обзира на то што представници мушког пола чешће дају позитивне одговоре (у потпуности – 44, 44% и делимично – 37, 04%).

Табела 1. 3. Да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада? *(према дужини радног стажа)*

	радни стаж (год)					
	до 10		од 10 до 20		од 20 до 30	
У потпуности.	7	24, 14%	18	25, 35%	20	**60, 61%
Делимично.	14	48, 28%	37	52, 11%	11	33, 33%
Углавном не.	7	24, 14%	12	16, 90%	2	6, 06%
Не, нимало.	1	3, 45%	4	5, 63%	0	0, 00%
Укупно	29	100, 00%	71	100, 00%	33	100, 00%

$\chi^2 = 16, 26$; df = 6; p < 0, 05; C = 0, 33

Дужина радног стажа испитаника значајно је утицала на различитост одговора о истраживаној карактеристици описне оцене. Евидентно је да испитаницима са најдужим радним стажом велики број ученика представља значајну препреку у свакодневном и континуираном праћењу и памћењу сваког појединачног ученика и њиховог рада. Ови испитаници се у чак 60, 61% случајева одлучују за потврдни одговор (наспрам 24, 14% и 25, 35%), чиме указују да њихово искуство нема позитиван утицај на истраживану одлику. С обзиром на то да старењем долази до постепеног опадања одређених менталних и моторних функција које су значајне за континуирано праћење и памћење постигнућа сваког појединачног ученика, утврђени резултати су потпуно очекивани.

Табела 1. 4. Да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада? *(према стручној спреми)*

	школска спрема				професија испитаника			
	виша		Висока		Учитељ		педагог	
У потпуности.	16	47, 06%	29	29, 29%	38	35, 19%	7	28, 00%
Делимично.	15	44, 12%	47	47, 47%	52	48, 15%	10	40, 00%
Углавном не.	3	8, 82%	18	18, 18%	15	13, 89%	6	24, 00%
Не, нимало.	0	0, 00%	5	5, 05%	3	2, 78%	2	8, 00%
Укупно	34	100, 00%	99	100, 00%	108	100, 00%	25	100, 00%
χ^2 = 5, 54; df = 3; p = 0, 1361; C = 0, 20					χ^2 = 3,39; df = 3; p = 0,3358; C = 0, 16			

χ^2 = 5, 54; df = 3; p = 0, 1361; C = 0, 20

Анализирано с аспекта школске спреме, истраживањем је утврђено да не постоји статистички значајна разлика у одговорима испитаника о истраживаном питању: χ^2 = 5, 54; df = 3; p = 0, 1361; C = 0, 20. Највећи број испитаника потврђује отежано извођење континуираног праћења успеха великим бројем ученика у разреду, с том разликом да испитаници са вишом стручном спремом чешће истичу потпуно позитиван одговор (47, 06%), док испитаници са високом стручном спремом истичу делимично позитиван одговор (47, 47%).

Табела 1. 5. Да ли је велики број ученика у одељењу отежавајући фактор континуираног праћења и памћења сваког појединачног ученика и њиховог рада? *(према професији испитаника)*

	професија испитаника			
	Учитељ		педагог	
У потпуности.	38	35, 19%	7	28, 00%
Делимично.	52	48, 15%	10	40, 00%
Углавном не.	15	13, 89%	6	24, 00%
Не, нимало.	3	2, 78%	2	8, 00%
Укупно	108	100, 00%	25	100, 00%

χ^2 = 3, 39; df = 3; p = 0, 3358; C = 0, 16

Анализа резултата презентована у табели 1.5 недвосмислено показује да не постоји статистички значајна разлика у ставовима испитаника о овом питању с обзиром на професију: χ^2 = 3, 39; df = 3; p = 0, 3358. Уочљиво је да педагози чешће негирају наведену тврдњу (укупно 32% у односу на 16, 67%), чиме указују на могућност да се адекватним поступцима и начинима које су они, као стручни сарадници, срели у непосредној пракси, континуирано праћење

појединачног успеха сваког ученика ипак може реализовати и у разредима са великим бројем ученика. Смернице за континуирано праћење, као и конструисање адекватних инструмената за ову сврху, може у великој мери олакшати реализацију наведеног процеса у реално постојећим условима.

Спроведено истраживање имало је за циљ да утврди и начине којима наставници разредне наставе превазилазе тешкоће описног оцењивања које проистичу из великог броја ученика у одељењу. Утврђени резултати показују врло оскудне поступке којима се превазилази истраживана тешкоћа. Утврђени резултати представљени су у табели 2.

Табела2. Ранг најучесталијих начина којима наставници превазилазе тешкоће описног оцењивања изазване великим бројем ученика у одељењу.

Ранг	Начини	N	%
1	Углавном не врше континуирано праћење и бележење већ на крају одређеног временском периода формулишу белешке на основу генералне импресије и општег става о резултатима ученика	41	30.82
2	Унапред дефинишу нивое постигнућа који одговарају традиционалним бројчаним оценама и ученике разврставају према њима	34	25.56
4	Континуирано бележе податке о прописаним елементима описне оцене: 1. опис остваривања циљева и задатака прописаних наставним планом и програмом; 2. опис ангажовања ученика у настави и 3. препоруке за даље напредовање	32	24.06
	Дефинишу листу компоненти постигнућа за појединачне предмете те у току наставе евидентирају знаком + уочену карактеристику	19	14.28
5	Сваку уочену индивидуалну карактеристику редовно бележе у листи праћења коју имају за сваког појединачног ученика	7	5.26

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Савремени развој наставе има за неопходност осавремењавање и иновирање система оцењивања, и то не само у погледу оцењивања успеха ученика већ и у погледу потребе за праћењем напредовања ученика и вредновања велике скале ученичких способности, индивидуалних могућности, активности и односа према раду, интересовања и уложеног труда. Пракса описног оцењивања ученика најмлађег узраста управо се темељи на наведеним теоријским основама и подразумева облик оцењивања у коме се путем речи изражава ниво постигнућа ученика у односу на усвојена знања, стечене радне навике и вештине, као и однос према раду и други облици понашања, који су формулисани и дефинисани као циљеви наставе одређених предмета или васпитно-образовних подручја.

Претпоставка ефикасног остваривања описног оцењивања јесте континуирано праћење и бележење записа о развоју и напредовању сваког појединачног ученика. Нажалост, управо непосредна наставна пракса, многобројним чиниоцима отежава ову значајну активност. Један од фактора наставне праксе који отежавају описно оцењивање односно свакодневно континуирано снимање, праћење и бележење индивидуалних специфичности дечјег развоја, напредовања и постигнућа јесте велики број ученика у одељењу.

Истраживање мишљења наставника разредне наставе о овом проблему показало је да број ученика у одељењу у значајној мери отежава описно оцењивање ученика. Утврђени, статистички значајан утицај варијабле дужина радног стажа на различитост одговора наводи нас на закључак да карактеристике менталних и моторичких функција наставника детерминишу њихову компетенцију да превазиђу изазове и препреке описног оцењивања у одељењима са великим бројем ученика.

Истраживање начина којима наставници разредне наставе превазилазе тешкоће условљене великим бројем ученика у одељењу, показују не баш охрабрујућу ситуацију. Највећи број наставника, једноставно, у условима великог броја ученика у разреду и не врши континуирано праћење и бележење ученичког напредовања или пак то чини дефинишући нивое постигнућа који одговарају традиционалним бројчаним оценама и ученике разврставају према њима. Чињеница да наставници ретко истраживану препреку описног оцењивања превазилазе дефинишући листу компоненти постигнућа за појединачне предмете и евидентирање сваке уочене индивидуалне карактеристике у листи праћења коју имају за сваког појединачног ученика,

указује на нужност интервенције на овом пољу. Иако конструисање и дефинисање универзалних и непромењивих стандарда, нивоа и компоненти ученичког развоја и постигнућа отежава процес индивидуализације оцењивања ипак њихово утврђивање у виду смерница за континуирано праћење, као и конструисање адекватних инструмената за ову сврху, може у великој мери олакшати реализацију описног оцењивања у реално постојећим условима.

Литература

1. Гојков, Г. (2009). *Докимологија.* Вршац : Виша школа за образовање васпитача.
2. Гргин, Т.(2001).*Школско оцењивање знања*. Загреб : Наклада Слап.
3. Ђукић,М.(2007). Конструктивистичка евалуација наставе: Дидактичке импликације, у Зборник Одсека за педагогију, бр.20/21, Филозофски факултет Нови Сад,107-118.
4. Kyricou, C.(2001). *Темељна наставна умијећа .* Загреб : Едука.
5. Cooper, S. E. & Archer, J. A. (2002). Evaluation and research in college counseling center contexts. *Journal of College Counseling, 5*(1), Alexandria: American Counseling Association.
6. Матијевић, М.(2004). *Оцјењивање у основној школи.* Загреб : Типекс.
7. Sadler, D.R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education, 5(1),* 77-84.
8. Upcraft, M.L.(2003). *Assessment and evaluation.* In S.R. Komives & D.B. Woodard, J.*Student Services: A handbook for the profession*. San Francisco: Jossey-Bass
9. Хавелка, Н.(2000).*Ученик и наставник у образовном процесу.* Београд : Завод за уџбенике и наставна средства.
10. Cencič, M.(1995).*Opisno ocenjivanje*, Pedagoška obzorja, Novo Mesto.

Мр Горан Вилотијевић, [1]
Висока струковна школа
за образовање васпитача Вршац
Др Нада Вилотијевић,
Учитељски факултет Београд

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.3
стр. 391-398

КЉУЧНЕ ОДРЕДНИЦЕ ЕФИКАСНЕ НАСТАВЕ

Резиме: *Шта је успешна настава и које су њене одлике је проблем којим се бави савремена дидактичка наука. Постоји и више истраживања која са баве утврђивањем обележја добре наставе. Поједини истраживачи указују на индикаторе и предикторе ефикасне наставе истичући да они имају универзално али у одређеној мери и специфично значење за поједине области. Мајер, Х. (2005) наводи десет емпиријски провераваних критерија квалитетне наставе: Јасно структурирање наставе (јасноћа процеса, циљева, садржаја и др.); Висок удео стварног времена учења; Стимулативна клима (узајамно поштовање, одгворност, праведност); Јасноћа садржаја (разумљивост, постављање задатака); Успостављање смислене комуникације (култура разговора, повратна информација); Разноликост метода (облици, иновативни модели); Индивидуално стимулисање ученика; Интегративно вежбање; Јасни циљеви који се односе на постигнуће и Повољно окружење.*

У раду се указује и на друге карактеристике ефикасне наставе (системност, континуирана повратна информација, самоевалуација, победничко учење и сл).

Кључне речи*: Ефикасна настава, Успешна настава, Квалитетна настава.*

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

У дидактичкој литератури последњих година се све више расправља о ефикасној школи, успешној настави, успешном наставнику, успешном ученику. Објављњено је неколико веома

[1] gvilotijevic@sbb.rs

запажених монографских дела (Успешна настава, Квалитетна школа, Успешан наставник, Сваки ученик може бити успешан и др). Постоји и више истраживања на ову тему. Поједини истраживачи (Гласер, Мајер, Х и др) указују на индикаторе и предикторе ефикасне наставе који имају универзално али и специфично значење за поједине настзвне области. Проблематика везана за квалитетну, ефикасну школу и успешну наставу је изузетно актуелна данас у време када се траже концепцијска и методолошка решења да школа буде школа успеха за све ученике. Да сваки ученик буде успешан према мери својих могућности. Заговара се нова парадигма у организацаији наставе за разлику од досадашње владајуће, тарадиционалне наставе организовне по парадигми Коменског.

2. ПРОМЕНЕ У ТЕХНОЛОГИЈИ ОРГАНИЗАЦИЈЕ НАСТАВЕ

Да ли је могућа превратна, сасвим нова промена у организацији наставе у односу на њену досадашњу традиционалну концепцију. То питање се често поставља у појединим стручним расправама. У расправама се праве аналогије са производним технологијама које у целини могу бити промењене тако да се претходна, неделотворна потпуно потисне, нестане и замени новом. Наводе се примери роботичке технологије која не само да претходну технологију потисне него из производног ланца искључи и човека, радника, јер све операције преузима робот. Човек своју ранију улогу замњеује управљачком функцијом: прати преко монитора одвијање процеса рада и предузима алгоритам мера у случају да из неких разлога проиозводна трака застене у свом одвијању.

Ова компарација образовне и производне технологије није одржива. Образаовна технологија испољава своје специфичности јер никада елементи претходне технологије не нестају већ се у промењном облику и измењној функцији задржавају и инкорпорирају у наредној, иновираној наставној технологији. Док није било писма и писане речи искуство се са старијих на млађе преносило усменом речју, усменим предањем. Појавом писма, писане речи, усмена реч (усмена технологија) није потиснута већ је она (претходна) појачана писаном речју. Остварен је нови квалитет: усмена информација се могла отргнути од заборава њеним записиивањем. Знање, искуство је почело да се убрзаније

шири и преноси на појединце. Појавом манипулативне, касније визуелне, па аудио-визуелне, телевизијске, рачунарске-информатичке технологије, није једна другу искључивала. Претходне нису искључене, потиснуте већ су све добиле ново место и промењену, иновирану функцију у савременој, моћној информатичко-електронској образовној технологији. Ова технологија је све минијатурнија, све моћнија, све јевтинија и све доступнија сваком појединцу и школи.

Предавчка настава, њена фронтална организација са којима је започло организовано образвање и која чини кључне елементе технологије наставе по парадигми Коменског, не нестаје већ у новој организационој концепцији наставе добијају друго место, значење и улогу. У центру одвијања наставног процеса налази се ученик уместо наставника око којег се одвијала целокупна традиционална организација рада. У центру активности је ученик. Он самостално учи а наставник му помаже. Наставник од предавача преузима улогу организатора. Наставник уместо да преноси знања омогућује да ученик сам стиче, осваја нова знања. Од старе предавачке наставе која се често сводила на препричавање уџбеника ученцима, који знају да читају, добила је иновирану функцију: уводна излагања, обавештења и договоре како ће се радити, стварање тимова, поделе задатака, пројеката, давање општих инструкција о самосталном раду, сумирање резултата, давање повратне информације о најбоље реализаваним пројектима, задацима. Метода излагања изгубила је своју препричавалачку, сиво-досадну улогу којом се спутавала самостална активност ученика, а добила је нову улогу подстицања победничког самосталног учења ученика у настави. Традиционална технологија била је у функцији меморисања, учења напамет. Иако је она под притиском иноватавних концепција раније изгубила своје првобитно значење, омогућивши да ученик врши одређену логичку прераду чињеница, она још увек је задржала своју традиционалну, неделотворну варијанту примене: наставник излаже градиво у готовом виду уместо да ученици самостално, трагалачки откривају и долазе до знања. Предавачка настава онемогућава самостално стицање знања. Овом једном врстом конфекцијске наставе спутавају се ученици у процесу учења да стичу и неке друге вредности од оних (само знања) које се неком темом траже. Делотворнијом технологијом треба омогућити да се уче и неке друге вредности а не само знања. Учи се и начин учења, начин самосталног откривања и долажења до резултата. Учење

ових вредности се спутава једносмерном предвачаком наставом која даје иста знања различитим ученицима и то у готовом виду. Ученици ова „готова“, „сажвакана“ знања треба само да меморуишу,запамте, да прогутају „сазнајну пилулу“.

Постојећа традиционална технологија наставе ангажована је њеном „горњом страном“. Разним иновативним променама се унеколико помера њена граница ефикасности, али се остало у кругу традиционалне технологије. Позната је законитост да када се једна технологија максимално ангажује да се од ње не могу очекивати неки већи а још мање неки нови или револуционарни искораци. Кад се једна технологија ангажује и истроши својом горњом страном и могућностима, нови продор је могуће чинити само појавом нових технологија. Већ одвано је на помолу нова информатичка за разлику од старе организације наставе по парадигми Коменског.

3. КОЈА СУ КЉУЧНА ОБЕЛЕЖЈА УСПЕШНЕ НАСТАВЕ

Шта је успешна, ефикасна настава које су њене одлике и карактеристике је једно од важних дидактичких питања. Постоји разлика између ефективности и ефикасности, успешности. Ефекат је да се уради нека радња. Да се на пример у тенису пребаци лопта преко мреже. Ефикасност се изражава у постизању циља, да се постигне жељени поен, погодак. Ефикасност наставе се изражава у резултату учења ученика а не само у њеном одвијању. Методички, технолошки елементи наставе треба да доведу ученика до успеха. Да постигне позитиван резултат. Да буде победник у учењу. Поставља се питање која су обележја ефикасне наставе. Мајер, Х. (2005) наводи десет емпиријски проверених критерија успешне (квалитетне) наставе: јасно структурисање наставе (јасноћа процеса, циљева, садржаја; висок удео стварног времена учења: Стимулативна клима (узајамно поштовање, одгворност, праведност); Јасноћа садржаја (разумљивост, постављање задатака); Успостављање смислене комуникације (култура разговора, повратна информација); Разноликост метода и облика (иновативни модели рада); Индивидуално стимулисање ученика; Интегративно вежбање; Јасни циљеви који се односе на постигнуће, повољано окружење и др.

Наведени критерији и обележја за препознвање успешне наставе су, како аутори наводе, емпиријски проверени што даје

научну основу за њихову примену. Сигурно јасноћа. посебно јасноћа циља је важна карактеристика успешне наставе. Без јасног циља није могуће остварити жељени резултат. Посбно није могуће поуздано мерити и вредновати остварени резултат. Наравно да су стимулативна клима, разноликост метода, стимулисање ученика у раду и повољно окружење важни чиниоци и обележја квалитетне наставе. За организацију ефикасне, успешне наставе поред наведених важни су и следећи кључни чиниоци:

1. ***Системност наставе:*** Један од кључних недостатака наставе је што она није утемељена на системским основама. Систем је повезаност свих елемената у јединствену целину, која је усклађена са постављеним циљем. Сви елементи треба да се одвијају у складу јединствене целине и јединственог циља. Системност се мери повратном информацијом. Ученик би морао да добија континуирану информацију о своме напредовању; да зна шта је добро а шта није успешно научио, обавио. Повратна информација морала би да прати сваки корак одвијања активности ученика. Повратна информација омогућује да ученик учи победнички. То значи да континуирано и правовремено исправља своје грешке. Да је на крају сваког часа и дана остварио позитиван резултат.

Међутим, настава није утемељена на системским већ на ентропским елементима. Ентропија је мера распада система. То је враћање на раније неуређено стање елемената у наставном процесу. Традиционална организација наставе у школи налази се у стању покиданих веза међу елемнтима. Ученик као елеменат наставе на крају часа не зна свој резултат. Наставник као елеменат система нема слику знања сваког појединачног ученика. Како наставник, на пример, може индивдуализовати наставу ако не зна шта му поједини ученици знају, шта су данас на часу научили а шта су пропустили. Садашња традиционална технологија и наставно окружење у учионици, као и масовност броја ученика у одељењу, не омогућују организацију наставе утемељену на системским основама. Прецизније речено организација наставе по парадигми Коменског је утемељена на ентропииском а не на системском приступу.

Ново дидактичко-техничко-окружење у мултимедијалним и интерактивним учионицама као и организацији интерактивне наставе у малим групама омогућује системско утемељење наставе и тзв. победничко учење.

2. ***Интерактивност***: Фронтална организација, предавачка настава и велики број ученика у групи отежава учење ученика. Учење је активни однос субјекта који учи. Он мора да осваја, стиче а не да у готовом облику добија неке „порције знања“ и да их само меморише. Примена иновативних модела наставе (индивидуализовене, пројектне, модуларне, искуствене, хеуристичке и др) битно обележје успешне наставе у којој ученик активним радом учи, стиче знања. Темељи се на акцији самог субјекта. На његовој социјалној интеракцији. Што је интеракција између појединца и његове социјалне средине квалитетнија мотивација за постигнућем је већа. У интерактивном континуираном процесу провере својих идеја, знања и вредносних судова подиже се ниво властите сигурности, отклања страх од неуспеха и остварује квалитетнија социјализација.

3. ***Индивидуализација и самореализација:*** Настава која омогућује развијање личних потенцијала сваког појединца и која је довољно заснована на принципу слободе и добровољности чиме се остварује и висок степен самоактуелизације и самореализације.

4. ***Квалитетна комуникација:*** што више комуникационих путева (канала) које ученик користи у долажењу до потребних нових информација као, развијена хоризонтална комуникација која подстиче самосвест, самопоштовање, осећање личне вредности, одговорности, мотивисаности и уважавања других.

5. Ученик у центру учења а наставник у улози сарадника, орагнизатора, саветодовца, мотиватора уз елиминацију хијерархичности и ауторитарности.

6. Минимална говорна активност наставника и знатно повећана самостална активност ученика у свим етапама наставног процеса (припремна, изведбена ,евалуативна). Активнији је онај ко учи (ученик) него онај ко поучава (наставник).

7. Самоевалуција стална, континуирана и доминатна коју наставник подстиче и усмерава. Самоевалуација треба да прати сваки корак активности појединца. Њоме се отклања осећај неуспеха и подиже ниво аспирације и мотивације ученика у наставном процесу. Она омогућује осећај успеха који рађа нови успех. Самоевалуација представља линију водиљу у победничком учењу ученика у настави. Учење без континуиране самоевалуације и евалуације као управљачке полуге представља чамац на олујном мору без кормилара.

8. ***Еманципаторско обележје наставе:*** Ученик треба да је мање подучаван а више сам да открива, истражује, проверава и проучава да до знања долази својим мисаоним напорима. Нужно је да се промени његов положај у настави. Еманципаторска улога ученика се изражава у сарадничкој улози са наставницима у свим етапама наставног процеса (припремна, оперативна, верификативна). Настава мора бити ослобођена од хијерархије и ауторитарности. Аутономију ученика прате стандарди који онемогућавају да се она претвори у анархију. Слобода, добровољност, аутономија треба да ослободе нову енергију за веће стваралачко ангажовање и успешност ученика у учењу. Стандарди, циљеви и провера оствареног путем евалуације и континуиране самоевалуације су контролни оквири у којима се креће еманципаторска улога и аутономија ученика.

9. ***Доживљајно-емоционално обележје наставе:*** Настава није и не треба да буде само логичко-рационално утемељен процес. Њу мора да прати емоционални доживљај. Ученик треба да доживи одређене догађаје као да лично у њима учествује. Настава није само сусрет умова већ укрштање емоција. Знање без емоција је неутрално и без снажније енергетско-покретачке основе. Није довољан генератор развојних промена у обогаћивању личности појединца. Емоционални доживљај у настави је важан индикатор њене успешности.

10. ***Транспоновање готових у искуствена знања:*** Готова знања мало вреде премда се у традиционалној настави много цене. Она су, по правилу, стечена са учешћем само запамћивања. Брзо се усвоје а још брже забораве. И мањи квантум знања стечен на процесуално комплекснији и исправнији начин уз учешће потпуније мисаоне, доживљајне, стваралачко-трагалачке активности ученика које је дуже трајало од добијања знања у готовом облику, има већу вредност од веће количине знања добијеног у готовом облику. Не учи се само знања већ и процес долажења до тог знања. Процес долажења, чешће има већу вредност од саме количине знања добијеног у готовом виду. Начин стицања знања обезбеђује да појединац развије оне особине и потенцијале које ће га стално покретати да стиче нова и иновира претходна, застарела знања.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Стратегија учења мора да се темељи на активном, трагалачком односу и еманципаторском положају ученика у настави. Потребно је знања стицати и темељити на искуству и самоактивности ученика. Онај ко учи мора бити активнији од онога ко поучава. Индивидуализација је стална, континуирана иновација. Сваки ученик има свој лични пут и могућности у развијању својих потенцијала. Настава једнака за све неједнаке ученике прдставља кочницу, "уско грло" развијања личних потенцијала сваког појединца. Повећавање учешћа ученика у наставном процесу на рачун говорне, вербалне активности наставника је једна од важних промена. Утврђено је да је средња вредност активне говорне комуникације ученика за шест часова наставе око два минута. Наставник говори ученици ћуте и запамћују. Оваква нстава је неделотворна. У једном истраживању (Шаталов) утврђена је дуга листа негативних последица говорне а тиме и мисаоне неактивности ученика.

Веома је значајно да се утврде индикатари успешне наставе како би се она боље методички утемељила и постала делотворнија у раду са ученицима.

Литература:

1. Вилотијевић, М., Вуилотијевић, Н.(2008): *Иновације у настави*, Учитељски факултет, Врање
2. Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2008): *Хеуристичка настава*, Учитељски факултет, Врање
3. Влаховић, Б. (2012): *Образовање у друштву умрежене културе*, Српска академија образовања, Београд
4. Сузић, Н. (1999): *Интеракција као вид учења и поучавања*, у књизи *Интерактивно учење*, Бања Лука, Министарство просвете Републике Српске и УНИЦЕФ
5. Сузић, Н. (2001): *Емоционална димензија мотивације у настави*, Педагогија 3/2001, Београд

Проф. Снежана Влајковац[1]
специјалиста методике
наставе српског језика
ОШ „Мара Јанковић“ Кусић

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.3.333
стр. 399-408

ИНОВАТИВНИ МОДЕЛИ НАСТАВЕ И ЊИХОВА ПРИМЕНА У НАСТАВИ УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме - Под утицајем информационе технологије постепено се напушта традиционална настава коју је укоренио Ј.А.Коменски пре скоро три века. Улога информационог окружења постаје све битнија и значајнија, а школа ће бити модернија и успешнија уколико наставници пре и потпуније схвате ту чињеницу. Највредније знање које ученик може добити стичући информатичку писменост јесте знање о томе како, где и на који начин може пронаћи потребну информацију. Да бисмо ишли у корак с временом неопходно је унети иновације у васпитно-образовну делатност које су усмерене ка подизању нивоа и квалитета васпитно-образовног рада, уз рационално коришћење кадрова, времена и креативности наставника и ученика. Јер позиција ученика у традиционалној настави тренутно не делује подстицајно. Улога наставника се мења, односно наставник није искључиво предавач већ организатор наставе и партнер у непосредној комуникацији. Подстакнути великим променама у науци и друштву а у жељи да видимо колико су промене допрле до наставе и у којој мери их учитељи прате и примењују, извршили смо мало истраживање. Наиме, анкетирали смо учитеље на територије општине Бела Црква. Истраживањем смо дошли до веома занимљивих резултата.

Кључне речи: *традиционална настава, иновације, иновативна настава, истраживање*

[1] vlajkovacsiz@neobee.net

Традиционална школа заснована на репродукцији чињеница не представља тако моћну и подстицајну околину за учење као школа која своју наставу заснива на активностима ученика. Самосталност и независност у учењу снажно мотивишу ученике. У традиционалној настави наставник предаје градиво, ученици га уче и понављају, наставник оцењује научено. Оваква позиција наставника више кочи ученике него што може да подстиче.

Окружење у којем делује школа много се променило, а васпитно-образовни рад и даље тече по обрасцу Ј.А.Коменског који у наставну праксу уведен пре више од три века. Он знатно заостаје за могућностима које нуди савремени развој што школу обавезује да коренито мења и приступ раду и саму суштину наставног процеса да не би постала сасвим анахрона установа коју треба похранити у музеј старина. Под утицајем информационе технологије постепено се напушта традицијом укорењена парадигма Коменског. Она је у доба настанка била револуционаран корак у развоју школства, али су временом њене могућности до краја исцрпљене тако да је она у садашњим условима постала чинилац која ограничава остваривање савремене улоге школе. (Вилотијевић,2000)

У оваквим условима школа не може да остане традиционалном начину рада у коме су наставник и уџбеник једини извори информација. Број чинилаца који утичу на интелектуални и морални профил ученика знатно се повећао. Улога информационог окружења постаје све битнија и значајнија, а школа ће бити модернија и успешнија уколико наставници пре и потпуније схвате ту чињеницу.

У ствари, најбоља постаје она школа која најмање личи на традиционалну. Сужава се простор који је имала школа у преношењу знања. Велики део тога посла који је обављао наставник преузимају модерна средства за презентовање информација. Ученицима и наставницима, захваљујући модерним телекомуникационим средствима, омогућена је интеракција са базама богатим разноврсним информацијама веома удаљеним од њихове учионице или радне собе. Да би, у оквиру добијеног задатка, обрадио један еколошки проблем (на пример, очување здраве

воде), ученик може из своје радне собе, преко рачунара и других средстава, да се ослони на врло разноврсне и богате изворе.

У свету, који се интензивно мења, осећа се потреба не само за новим квалитетом знања него и за променом његове структуре. Организација образовања мора да се мења, посебно садржаји и методе. Школа као мирна и релативно затворена оаза знања мора да прерасте у отворену истраживачку станицу у којој ће млади стицати и стално иновирати своја знања. Она би требало да буде лабораторија у којој се стално експериментише, ствара, открива, иновира. Иновације су услов да школа не заостане иза друштвених и технолошких промена у стварности која се сваким даном интензивно мења.

Термин иновације је латинског порекла и означава новину. Иновација у настави означава новину која се уноси у педагошку стварност. Сврха новине је да унапреди делатност у коју се уводи. Зато, у општем садржају налази се и појам унапређивање, осавремењавање, модернизација, развој. Иновација је по своме квалитету увек прогресивна развојна промена. Новина која се у одређену стварност уноси не мора имати обележје новог научног открића или проналаска. То је новина у односу на постојеће стање у одређеној средини и делатности у коју се уноси. (Мандић,2001)

За педагошке иновације је неопходан одговарајући педагошки и друштвени контекст на коме, у својој дефиницији, инсистира Петар Мандић. Он истиче да су иновације у васпитно-образовној делатности синхронизовани систем педагошких, друштвених, организацијских и економских мера које су усмерене ка подизању нивоа и квалитета васпитно-образовног рада, уз рационално коришћење кадрова, времена и креативности наставника и ученика. Оне означавају и стварање услова за праћење, нормирање и вредновање педагошког рада, за изналажење адекватних материјалних и моралних чинилаца који ће мотивисати ученике и наставнике у раду.

Мандићево истицање материјалних и моралних чинилаца сматрамо веома значајним, јер основна претпоставка за успех педагошке иновације јесте да је наставници прихватају, тј. да је сматрају вредношћу за коју се треба залагати пошто доводи до позитивних промена. Ако наставници нису довољно мотивисани,

иновација, без обзира на њене унутрашње могућности, нема изгледа на успех. (Вилотијевић,2000)

МОТИВИ ЗА УВОЂЕЊЕ ИНОВАЦИЈА

Интензиван развој науке, технологије и технике захтева да сваки наставник добија на дубини познавања своје дисциплине, а то захтева мултидисциплинарни методлошки приступ у настави. Наставник има за циљ да формира код ученика одређена знања, вештине, способности. Циљ школе је да развије личност и индивидуалност сваког детета. Савремена настава, укључујући техничко-технолошке иновације, треба да омогући креативну слободу ученика, што се огледа кроз изабране и припремљене програмске целине. Те целине омогућавају да ученици науче и покажу своје способности и да формирају позитивне ставове према сваременом техничко-технолошком стваралаштву.

Треба створити реални проблем и ученике суочити са чињеницама. Наставник одређује најпоузданије и најефикасније методе, облике рада, садржаје, наставна средства и изворе знања. Развој науке и технике утиче на пораст обима научних и друштвених информација које су од непосредног значаја за појединце. Перманентно усавршавање наставника за примену савремене информационе технологије отвара могућност и потребу за тимским радом наставника и тимским радом ученика. Улога наставника се мења, односно наставник није искључиво предавач већ организатор наставе и партнер у непосредној комуникацији. Најефикаснија настава је када наставник постане саучесник у групи, подстиче комуникацију међу ученицима. Наставна комуникација подразумева и комуникационе медијуме који подразумевају различита средства комуникације. Они утичу на начин мишљења, понашања, живота и рада. (Минић)

Стално иновирање (мењање) разредне наставе, основну функцију има намеру да допринесе што ефикаснијем и бољем остваривању задатака васпитања и образовања. Највише ће у свом раду успети они наставници који не очекују да иновације (промене) неко од њих захтева споља, да им их намеће. Они сами морају бити иницијатори и носиоци иновација у настави – њиховог припремања, програмирања, увођења у праксу, праћења

тока иновација и вредновања добијаних резултата. Пошто иновације морају постати начин и стил рада наставника у школи, пошто је одговорност у томе врло велика, онда сваки наставник мора бити оспособљен за извођење иновација и употребу иновативних модела рада у настави појединих наставних предмета. То значи да они треба да поседују сасвим одређена теоријска знања и практичну оспособљеност за програмирање, увођење у наставну праксу, праћење и вредновање иновативног модела рада. Та оспособљеност подразумева не само познавање садржаја, тј. Знања из стручне области у којој се врши иновирање применом иновативног модела рада, већ и сасвим одређена методичка знања. (Банђур, 2001)

ПРОФЕСИОНАЛНИ РАЗВОЈ НАСТАВНИКА

Перманентно учење је изузетно битно за запослене у образовању који имају задатак захтеван и од друштвеног интереса. Сва оваква одређења и фазе образовања током целог живота нас воде ка професионализацији наставника.

Улоге и потребе наставника су се мењале кроз историју, допуњавале и прилагођавале потребама времена и друштва. Традиционални приступ учења је још увек присутан у образовној пракси, па наставник мора бити отворенији и спремнији за одређене промене у раду (менторска улога, активна настава, интензивније укључивање ученика у рад, укључивање савремених технологија у рад). Традиционалну наставу одликују фронтални облик рада и обично једносмерна комуникација између наставника и ученика. Ученици су недовољно активирани у раду и онемогућени да индивидуално напредују у складу са предзнањима и способностима, што утиче на мотивацију ученика.

Код већине наставника постоји страх од прихватања иновација и осећају се сигурније и спремније примењујући већ проверене методе рада, док су за одређени број наставника иновације већ устаљене у пракси. Процес прихватања иновација тече кроз пет фаза (Бјекић, 2008):

1. Стадијум сазнавања – наставници стичу свест и уче о иновацијама, сазнају начин функционисања нових поступака у настави;
2. Стадијум убеђивања – започиње формирањем ставова наставника према иновацијама (позитиван и негативан став), кроз интеракцију са другима;
3. Стадијум одлучивања – тражење додатних информација и одлучивање да ли ће се иновација прихватити или одбацити;
4. Стадијум примене – почиње коришћењем, експериментише се, постепено се овладава употребом;
5. Стадијум прихватања – континуирано коришћење или одбацивање на основу ефеката у практичној примени.

Увођење иновација у образовно-васпитни процес подразумева и мобилност и стално професионално усавршавање наставника. Без образованог наставника, његових способности и вештина, оспособљености, мотивације и проширених индивидуалних и професионалних функција не могу се развијати образовно-васпитне установе, унапређивати процес самовредновања, нити „произвести“ кометентан ученик. Самовредновање је поступак којим школа процењује сопствени рад и сопствену праксу, омогућава јасно препознавање снага школе и подручја за побољшање и води ка планирању мера за унапређивање.

Према (Алибабић,2005) под професионалним развојем се подразумева усавршавање професионалних компетенција након уласка у процес рада. У том смислу, професионални развој наставника обухвата стручно усавршавање кроз неформалне облике – ин – сервис образовање (ИНСЕТ), формалне облике – мастер студије, специјалистичке и докторске студије и кроз наставничко искуство. Део професионалног развоја је и развој каријере, који је у образовном систему формулисан кроз могућност напредовања у звања, која су постављена хијерархијски. Стално стручно усавршавање наставника обухвата праћење, усвајање и примену савремених достигнућа у науци и пракси ради остваривања циљева и задатака образовања и васпитања и унапређивања образовно-васпитне праксе. Наставници унапређују постојећа знања, вештине и способности и развијају отвореност према сталном учењу путем индивидуалних или групних облика стручног усавршавања. (Каранац)

Живимо у учећој цивилизацији. Данас је постало важније да ученици науче како и где да пронађу потребну информацију, како да је употребе и како и где да је на сигурно место сачувају, него како све информације држати у својој глави. Учење учења је постало значајније од сувог меморисања и репродукције. Као „способност вишег реда“ које треба да развија савремена школа, Доналд Хирш, професор на Вирцинија универзитету, наводи следеће:

1. шта ћу постати;
2. како научити учење;
3. како решавати проблеме;
4. како развити критичко мишљење;
5. како постати доживотни ученик (Сузић,2005)

Ефикасност основне школе условљена је расположивим, често још увек непотпуним и недовољно савременим објективним и субјективним условима са већим бројем међусобно повезаних фактора у школи и ван ње. Пут ка већој ефикасности води кроз отклањање постојећих препрека, пре свега у схватањима и погледима, укључивши у то и посебно обезбеђивање бољих услова за бржи развој основне школе. Борба за већу ефикасност образовно-васпитног рада уско је повезана са борбом за даље развијање хармоничних односа у школи: школа мора и може постати још ефикаснија да би што боље удовољила својој друштвеној функцији.

У процесу учења не смемо гледати само процес усвајања знања, него један од најважнијих процеса у формирању људске личности.

Човек не учи само зато да би овладао неким знањима, научио неке вештине, стекао квалификацију, професију, заузео положај у друштву него да би у току свих тих година живота интензивно развијао и своје личне, људске особине. Учење као радни процес садржи мноштво могућих циљева. Наставници треба да помогну ученику у проналажењу ближих и даљих циљева рада. Тек тада ће ученик знати зашто учи, а учење ће за њега добити одређени смисао. Наставник и ученик морају знати да од њиховог обостраног активног учешћа на наставном часу зависи колико ће ученик моћи искористити школски рад за усвајање градива. (Кука,2010)

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У данашње време, у условима великих промена у науци и друштву дошло је и до промене у односу наставник – ученик у школи. Улога наставника се мења, односно наставник није искључиво предавач већ организатор наставе и партнер у непосредној комуникацији. Подстакнути великим променама у науци и друштву, а у жељи да видимо колико су промене допрле до наставе и у којој мери их учитељи прате и примењују, извршили смо мало истраживање. Наиме, анкетирали смо учитеље на територији општине Бела Црква. Истраживањем смо дошли до следећих резултата.

- Анкетом је обухваћено 40 учитељица.
- Радни стаж:
- До 5 година: 3; од 5 до 20: 25; од 20 до 30: 12; преко 30 година: 1
- Од укупног броја испитаних учитељица следећи број има образовање:
- Више: 21 високо: 16 магистратура: 3
- Највећи број је учитељица које на часу користе креду и таблу; 10% користи креду, таблу, графоскоп, касетофон, наставне листиће и плакате; 10% учитељица користи шта има и ако уопште нешто има „при руци“ односно у школи; 10% учитељица користи у свом раду рачунар.
- На часу примењују: искључиво традиционалне облике наставе: 15 имају комбинацију традиционалних облика наставе и иновативних модела: 19 примењују искључиво иновативне облике наставе: 6
- За традиционалну наставу најчешће се опредељују због: услова рада, из навике, јер у школи не постоје друга наставна средства, због састава ученика у одељењу, зато што има доста ученика са којима се ради по ИОП-у.
- За примену иновативних модела наставе и комбинацију са традиционалном наставом најчешће се опредељују због:

веће мотивације ученика и ангажованости на часу, развијања самосталности ученика, веће заинтересованости ученика, због занимљивије и ефикасније наставе, разбијања монотоније на часу.

- Све учитељице су задовољне својим начином рада.
- Скоро 90% учитељица прати савремена дешавања и промене у настави.
- Савремене токове и дешавања у настави учитељице углавном прате читањем стручне литературе и одласком на семинаре 60% , 15% њих прати иновације читањем стручних часописа, 20% прати новости и дешавања путем интернета а 5% се о променама и дешавањима у настави информише од других колега и колегиница.

ЗАКЉУЧАК

Сваки појединац је комплексан свет за себе, посебан микрокосмос. Носи у себи посебне потенцијале, интересовања и надарености. Због тога је веома важно да се при избору садржаја води рачуна и о индивидуалним потребама и могућностима.

Наука и техника напредују огромном брзином и тај напредак добија све убрзанији ритам. Количина научних информација важних за лични развој сваког појединца, веома се брзо повећава.

Школа, наставници и ученици налазе се у битно другачијем окружењу него пре неколико деценија. У таквим условима школе не може да остане на традиционалном начину рада у коме су наставник и уџбеник једини извор информација а на часу наставник предаје а ученик само пасивно слуша. Велики део посла који је некада обављао само наставник, сада преузимају модерна наставна средства а приступ ученицима постаје другачији.

Због свега тога, неопходно је да се и сами укључимо у савремене токове и на самом часу применимо иновативне облике рада а не да чекамо да промене пролазе поред нас. Јер опште карактеристике образованања су променљивост, универзалност, фундаменталност и обухватност. (Вилотијевић, 2000).

Литература

1. Банђур, В., (2001). Педагошко-методолошко утемељење методике разредне наставе, Учитељски факултет, Београд
2. Вилотијевић, М., (2002). Дидактика 3, Учитељски факултет. Београд
3. Вилотијевић, М., (2007). Иновације у настави, Школска књига. Београд
4. Каранац, Р., Професионални развој наставника у функцији унапређивања квалитета образовно-васпитног рада, Нова школа бр.7, Педагочки факултет, Бијељина
5. Кука, М., (2010). Педагогија, Ауторско издање, Београд
6. Минић, С., и др. Техничко-технолошке иновације у образовању деце као подстицај бољем савладавању градива, Учитељски факултет, Лепосавић
7. Сузић, Н., (2005). Како подстаћи учење учења у нашим школама?, стр. 25-43, Наша школа бр. 31, Сарајево

Биљана Новаковић-Цвешковић[1]
Учитељски факултет Врање

Прегледни рад
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 371.68
стр. 409-424

УЛОГА МЕДИЈСКО-ИНФОРМАТИЧКИХ ИНОВАЦИЈА У УНАПРЕЂИВАЊУ НАСТАВЕ

Резиме: Медији су средства која посредују у неком процесу. Наставни медији посредују између извора знања и ученика. Постоје различита схватања о томе да ли су наставна средства укључена у појам медија. Неки познати дидактичари (Волфганг Шулц) израз медиј користе веома широко укључујући у њих и наставна средства. Иако постоје различита схватања о томе шта су медији сви им придају значајно место у унапређивању наставног процеса. Поставља се питање да ли су медији само посредници између знања и ученика или су они значајни извори знања. Поједини дидактичари кажу да нека техничка или друга направа није медиј све дотле док се не појави у посредничкој улози којом се помаже ученику да стиче знања. Постоји посебна дисциплина медијска дидактика која прОучава теорију и праксу поучавања и учења помоћу медија.

У раду се даље указује на улогу медијско-информатичких иновација у унапређивању наставног процеса у школама.

Кључне речи: Дидактичко-информатичке иновације; Дидактички медији; Наставна средства

1. У В О Д

Медији (медиј, лат. средина) су средства која служе као посредници у неком процесу. Наставни медији су наставна средства која посредују између наставника и ученика, односно између извора знања и ученика. Овај појам се у литератури и наставној пракси

[1] ucfaxvranje@yahoo.com

различито именује па се тако појављују термини *учила, наставна средства, помагала, медији.* Училима се сматрају помоћна средства са одређеним садржајем и образовном вредношћу. За разлику од учила, техничка средства (апарати, механизми, машине), која се такође користе у настави, сама по себи немају никакав садржај, али служе за емитовање садржаја који је накнадно унесен. ДВД диск купљен у продавници не може служити у настави, али ако је на њега снимљен наставни садржај он нам служи као помоћно средство да тај садржај емитујемо (уз помоћ ДВД плејера и телевизора). Та помоћна радна средства могу корисно служити у педагошким процесима ако добију одговарајући садржај.

"За разлику од наведених схватања, има аутора који, да би се споразумели у погледу интенција, тема и поступака наставе, сва наставна средства, којима се користе наставници и ученици, укључују у категорију медија. Такво схватање заступа Волфганг Шулц (1970) који израз медиј користи веома широко, али и неодређено. Оваква категорија укључује учила, али такође и говор, мимику, геестове и сл. како наставника, тако и ученика. Да схватање о наставним медијима не би било оптерећено комуникативно-теоријским расуђивањем и да би било прегледно, из њега би требало искључити говорне комуникације и покрет. Према Клаусу Дерингу, овакав медиј би требало да обухвати само она материјално-наставна средства која се користе за потребе наставе и учења." (Дидактика – образовна технологија, интернет).

Неки аутори медијима сматрају саврамена техничка средства, апарате и уређаје (радио, телевизор, магнетофон), а наставним сматрају традициоална средсдтва што се не може прихватити због веома растегљиве границе између традиционалног и модерног.

У Педагошкој енциклопедији из 1989. године нема одреднице *дидактички медији* него се као непотпуна замена појављује одредница *наставна (дидактичка) средства*. Не треба шире објашњавати да се термини *наставни медиј* и *наставно средство* не могу поистовећивати јер је први далеко обуватнији од другога. Ту се каже да су наставна средства дидактички обликовани објективно дати предмети, појаве, производи људског рада који у настави служе као извори сазнавања, односно учења. Дакле, по тој дефиницији наставна средства нису само посредници између извора информација (знања) и ученика него су и извори знања. У поменутој Енциклопедији се каже да су изрази наставна средства и извори знања синоними. Неки дидактичари подвлаче разлику између наставог средства и наставног

помагала. М. Колетић (1971) разликује наставно средство од наставног помагала. Наставно помагало је оруђе помоћу кога олакшавамо пропцес сазнавања одређених садржаја и помоћу којих ефикасније употребљавамо наставна средства која представљају или замењују предмет сазнавања. Предмете и појаве из природе који се у настави посматрају он не назива средствима јер су они непосредни садржај сазнавања. Ако се они не могу непосредно посматрати, онда их у образовно-васпитном процесу замењују наставна средства. Да би се разликовало наставно средство, садржај и помагало, Колетић наводи проимер из географије: садржај сазнавања је глечер, наставно средфство дијапозитив, а наставно помагало дијапројектор. Којим ћемо се наставним средством користити зависи од природе наставног саржаја, а наставно средство одређује која ћемо се помагала користити у настави.

М. Вилотијевић (1999) каже да нека техничка или друга направа није медиј све дотле док се не појави у посредничкој улози којом се помаже ученику да стиче знање, савлавдава вештине и навике. Он још додаје да постоји медијска дидактика као посебна дисциплина која проучава теорију и праксу поучавања и учења помоћу медија.

Питање да ли је наставно средство (медиј) само посредник између сазнајних извора и ученика или истовремено и извор знања је врло битно. Чини се да је овде погрешно постављати алтернативно питање јер се наставни медиј појављује у обе функције – посредничкој и сазнајној. Узмимо за пример уџбеник као наставно средство. Он је за ученике извор знања, али ако се шире посматра он је и медиј који посредује имећу аутора и ученика. Један наставни филм је за ученике извор знања, али је и у посредничкој улози између аутора филма и ученика.

Сматрамо да при дефинисању наставних средстава треба поћи од сврхе којој служе, а онда је дефиницију лакше извести. Она би могла да гласи: материјална средства која служе за остваривање наставних циљева и олакшавају ученицима лакше и боље савладају наставне садржаје називају се наставним средствима. Сврха наставе је да ученицима помогне да упознају животну стварност па је нормално да та стварност буде најважнији и најаутентичнији извор знања. Зато се и наглашава да настава треба да изиђе из учионице и крене у живот. Ученици стичу знања посматрањем врта, усева, њиве, историјских споменика, карата. Но може се та стварност делимично посматрати и проучавати у учионоици и кабинету (минерали, пло-

дови, мање биљке). Без обзира на то што је објективна ствраност најпоузданији и најбољи извор знања, њени значајни делови често су недоступни наставнику и ученицима (удаљеност, огромне димензије, опасност за ученике) па се тада као замена користе наставна средства (медији).

2. ИНФОРМАТИЗАЦИЈА НАСТАВНОГ РАДА У ФУНКЦИЈИ ЊЕНОГ УНАПРЕЂИВАЊА

Основна карактеристика савременог друштва је информатизација свих области човековог живота и рада. Информација је главни чинилац научно-техичког и друштвено-економског развоја светског друштва и битно убрзава развој науке, технике, економије, а врло значајну улогу има у образовно-васпитним и културним процесима.

Под информатизацијом се подразумева систем следећих узајамних процеса:

- информационог – приређивање и представљање свих социјално значајних информација у облику доступном за чување, обраду и испоруку електронским средствима;
- сазнајног – формирање и чување целовитог информационог модела света који омогућава друштву да оствари динамичко регулисање свога развоја на свим нивоима – од појединачне активности до ошпштечовечанских институција;
- материјалног – стварање глобалне инфраструктуре електронских средстава за чување, обраду и испоруку информација. (А. П. Ершов, 1986).

За дистрибуцију информација преко информационих система заинтересовани су пословни људи из свих облсти. Проблеме дистрибуције информација В. Срића (1992) је поделио у пет следећих група:

- Како повећати дистрибуцију и продукцију писаних материјала? За менаџера овај се проблем своди на питање: како у мору небитних чињеница пронаћи релевантне информације? Другим речима, како побољшати омер времена утрошеног на трагање за информацијама у односу на време употребљено да се добијене информације обраде, примене и искористе.
- Како превладати информациону изолованост и повезати системе са развијеним апликацијама у информацино-комуникацине мре-

же. За менеџере овај се проблем поставља као захтев и потреба да се превладају просторно-временске баријере у комуникацији.

- Како "освестити" корисника као активног фактора и партнера у информационом току? Ради ли се о менаџеру као кориснику, тада у први план долази потреба да он овлада елементима "информациоме писмености" и тако се од кочнице претвори у мотор увођења савремених информационих решења и у њима заснованих облика рационализације пословања.
- Како развити и примењивати "нову писменост" ослоњену на телематику (комбинација телекомуникација и информатике), на мултимедијски приступ, интерактивности свих процеса размене информација и комуницирања те отвореност и доступност свих извора информација и знања (осим оних заштићених)?
- Како превладати "јаз комуникација" који је резултат бурног развоја технологије и раста количине постојећих информационих садржаја, уз истовремено заостајање у овладавању методама и техником нове писмености? (В. Срића, 1992).

Из овог сагледавања проблематике са становишта коришћења информација од стране пословних људи о чему говори В. Срића неколика питања су врло актуелна за директоре школа и све кориснике информација из образовне сфере. Прво питање је како у мору небитних чињеница пронаћи релевантне информације неопходне за наставу и школске активности. Узмимо за то било који пример. Претпоставимо да су неком педагогу (наставнику) потребне информације о искуственој настави. Њему остаје могућност да их тражи преко интернета. Ту може добити неколико готових чланака на руском језику, може добити податке о издатим књигама о тој теми (аутор, издавач, итд) које може наручити од издавача. Овде је битно питање утрошка времена, јер ако трагање за информацијама и проучавање информација одузме много времена, онда нема потребне рационалности и ефикасности. Зато заинтересованима остаје могућност да на време планиртају своје информативне потребе, проуче понуду преко сајтова и критичке процене садржаја које траже, јер ако се догоди да су слабости наставе о којој је реч веће од предности, може се одустати од намере да се она примени. У сваком случају мора се настојати да време за трагање и обраду буде што краће.

Други проблем о коме говори Срића, а важан је за школе, је потреба да корисник овлада елементима информатичке писмености. У школи има две врсте корисника савремених информационих

техологија. То су наставници и ученици. Најтеже је то што су они који треба да обучавају ученике често информатички неписмени па треба паралелно да се обучавају и једни и други. И то савладавање нове технологије није никад завршен процес јер та техннологија напредује као и количина информационог материјала који треба савладати па у складу са тим треба овладавати методама и техником нове писмености. Школи потребне информације су доступне само их треба умети пронаћи, проучити и користити.

Ови процеси доводе до повећања броја занимања у информационој сфери (производња, обрада, распростирање), до повећане интелектуализације многих облика рада, повећаних захтева за општеобразовну припрему специјалиста, професионалну припрему на основи нових информационих технологија, појаву нових и нестајање неких постојећих професија. Кад се говори о информатизацији образовања, треба имати у виду да је свака човекова активност па и образовање процес прикупљања и прараде информација и прихватања решења на тој основи. Информација се налази у текстовима уџбеника и књига из којих ученици уче.

У енциклопедијама и речницима информација се дефинише као обавештење, саопштење, извештај, податак. У педагошкој енциклопедији из 1989. каже се да је информација обавест или новост, а у комуникацијском општењу она је објекат комуникације. У филозофском смислу информација је једна од облика материје. ***Информација*** је примљена и схваћена порука. (*Принстон*). У Википедији (интернет) дато је више дефиниција информације које ми преузимамо:

- Информација мора, пре свега, да има одређени смисао, она мора бити носилац значења;
- Информација је све оно што даје нове податке, или нова обавештења о некој чињеници или неком догађају, који нису били раније познати;
- Информације су они делови вести који за примаоца имају вредност новости и који му омогућавају да боље изврши своје задатке;
- Информације су сазнања која постају доступна помоћу средстава комуникација, а поседују обавештајну вреденост;
- Информација је садржај оног што размењујемо са спољним светом док му се прилагођавамо и док утичемо на њега;
- Инфромација је свесна или циљна организованост података...

- Информација је значење које додељујемо податку;
- Информација је скуп података у неком контексту.

У Википедији се такође наводи да треба разликовати податак од информације. На пример број 6 је податак и он као такав нема посебно значење, међутим "сада је 6 часова" је информација јер је податку додељено неко значење. Тако можемо увидети да се информација састоји од податка и значења које му је додељено.

Информација као производ разликује се од других човекових производа у следећем:

- не умањује се при употреби;
- може се истовремено користити за многе потребе;
- лако и брзо се преноси на велика растојања;
- производњња информација могућа је помоћу универзалних средстава;
- не постоје границе у расту информационих потреба;
- производња и употреба информација сливају се у јединствен процес. (Г. М. Коцаспирова и К. В. Петров, 2008).

Навешћемо укратко, на основу литературе, шта је суштина основних категорија из информатиологије.

а) Информациони процеси – обухватају прикупљање, обраду и испоруку информација и имају важну улогу у свом областима рада. Ти процеси се све више аутоматизују.

б) Размена информација је процес у коме произвођач (извор) информација предаје те информације кориснику. Обавља се помоћу сигнала који су материјални носиоци информација.

в) Чување информација је процес у коме се изворна информација обезбеђује ради предаје у потребном року.

г) Обрада информација је уходани процес њиховог преобликовања у складу са алгоритмом решења задатака. После решења задатака резултат обраде информација треба да буде предат крајњем кориснику у захтеваном облику.

д) Информациона техника је материјална основа информационе технологије помлоћу које се обавља прикупљање, чување, предаја и обрада инфпрмација. Ручну информациону технику, која је дуго владала, крајем 19. века заменила је механичка техника (писаћа машина, телефон, телеграф, уместо мастионице и пера). У другој по-

ловини 20. века на сцену ступа информациона техника (електронске машине, рачунари).

Пошто у образовни процес и укупан рад школа све више улази информациона технологија, неопходно је навести како стручњаци дефинишу ову категорију. В.М. Глушков каже да се под информационом технологијом подразумева свеукупност метода, производних процеса и програмско-техничкох средстава обједињених у технолошки ланац којима се обезбеђује прикупљање, обрада, чување, распростирање и приказивање информација са циљем да се смање процесне тешкоће коришћења информационог ресурса, а да се повећа њихова сигурност и оперативност. Нова технологија чувања и обраде информација револуционисала је организацију мисаоног рада као што је изум мотора најавио еру аутоматизације физичкога рада. Основна својства информационе технологије су: а) предмет обраде (процеса) су подаци; б) циљ процеса је добијање информација; в) средства за остварицање процеса су програми, апарати и електронске машине; г) процес обраде подтака развраставa се на опоерације у складу са одговарајучом предметном облашћу; д) критеријум оптимизације процеса је благовремена достава поузданих и потпуних информација кориснику. (В. М. Глушков, 1982).

Пишући о томе на којим принципима се формирала нова информациона технологија образовања, Г. М. Коџаспирова и К. В. Петров (2008) се позивају на Патона и сараднике који кажу да се та технологија одређује као свеукупност нових система и метода обраде података и информација и приказивања информационог производа са најмањим губицима а у складу са облашћу на коју се односе. Нова информациона технологија у настави је интеграција савремених достигнућа педагошке науке и средстава информационо-рачунарске технике. Она подразумева научне приступе организацији и стално подизање материјално-техничке основе васпитно-образовног процеса с циљем да се он оптимизује и постане ефективнији. Рачунар отвара нове нове и велике могућности за унапређивање образовно-васпитног процеса и појављује се у више важних улога: поставља питања, вреднује ученичке одговоре, даје повратну информацију, оцењује напредовање ученика, презентује информацију, обезбеђује корективну инструкцију, сумира кључне тачке, чува записе и податке, представља проблем, манипулише подацима. Информатизација образовања обухвата: а) универзалну информациону технологију (редиговане текстове, графичке пакете, системе управљања базама података, електронске таблице, системе моделовања, експертне ситеме); б) компјутерска телекомуникациона средства, в) компју-

терске наставне и контролне програме, компјутерске уџбенике; г) мултимедијалне програмске производи, д) Образовни web portali.

3. ОБРАЗОВНИ WEB PORTALI

Вредну могућност за унапређивање наставног процеса пружају образовни *web* портали са глобалне компјутерске мреже. Главна одлика портала је окренутост одређеној тематиуци и настојање да се одређена тема разматра целовито. Г. Вилотијевић каже да генерални портал може бити глобални, национални, индустријски, медицински, образовни. Овог аутора занимају портали намењени ширењу дидактичко-информатичких иновација који ће обезбеђивати наставницима и осталим заинтересованим корисницима моделе различитих васпитно-образовних активности заснованих на провереним достигнућима наставне теорије и праксе. Портал намењен овој сврси мора бити:

а) тематски усмерен на подизање квалитета наставе и осталих школских активности;

б) богат и разноврстан и задовољавати широку скалу наставничких интерењсовања усмерених на побољшање наставе;

в) садржати најразличитије моделе из свих наставних предмета, свих етапа за артикулацију наставног часа и свих иновативних врста наставе;

г) отворен систем који се стално обогаћује пратећи најновије трендове у развоју науке, систем који постаје све бољи и разноврснији;

д) ослањати се на сарадњу широког круга најбољих стручњака и практичара;

ђ) пружати услуге наставницима (школама) брзо и ефикасно и по приступачнимн ценама. (Г. Вилотијевић, 2011).

У школама се осећа перманентна несташица проверено вредних дидактичких материјала, узорно обрађених наставних јединица, модела неких врста наставе, нових дидактичких поступака, истраживања наставног процеса и других садржаја потребних наставницима. На интернету се упорним претраживањем могу пронаћи неке добро обрађене теме потребне наставницима, али нема таквог портала који би био посвећен теми *наставни час* која би била

обрађена целовито из различитих углова или портала *дидактика* који би обједињавао тематику из тога подручја. Портали могу бити и тематски уже профилисани, могу бити посвећени једном предметном подручју или групи сродних предмета. Ако би портал оформили проверени стручњаци за одређену област, ако би он би добро пројектован и по утврђеној динамици објављивао атуелну тематику и обогаћивао своје фондове ослањајући се на проверене стрчњаке и искусне практичаре, брзо би постао популаран међу наставниоцима и међу школама имао наручиоце и купце вредних садржаја.

Карактеристике web portala и њихов обнразовно-васпитни потенцијал прегледно приказују Д. Мандић и М. Ристић (2006). Ови аутори упозоравају наставнике да опрезно користе материјале са интернета на коме се могу наћи непроверене и несигурне информације и да се првенствено ослањају на радове познатих и реномираних аутора који су најсигурнија гаранција квалитета. Они очекују да се посебно означе и објављују позитивно рецензирани радови који се могу поуздано користити. На интернету постоје сајтови научних и стручних институција на које се шкполе могу поуздано ослонити. Поменути аутори портал дефинишу као скуп структурисаних сајтова посвећених једној (или више) области, а корисницима саветују да се у претраживању информација ослоне на хипер-текст којим се вишеслојно повезују документи који се налазе на интернету па се тако може прелазити са једног документа на други ако су тематски повезани. Но то крстарење по дкументима крије у себи и једну опасност: корисник може да се изгуби, да му пажња одлута са кључне теме, може да потроши превише времена. Документа на интернету се могу тражити и помоћу кључних речи јер су разврстана и потоме основу. За две секунде на екрану монитира може се наћи повећи списак докумената који се односе на тражену тему.

Предност структурисаних Web портала у односу на неструктурисане базе података је велика. Наведени аутори указују на следеће:

- интелигентна интеграција и приступ садржајима, апликацијама и разним информацијама;
- побољшана комуникација и сарадња између корисника;
- обједињен, тренутни приступ свим врстама информација;
- обезбеђена сигурност података;
- могућа идентификација лиценцираних корисника;
- брза, једноставна модификација и одржавање садржаја на станици.

Велику помоћ наставницима могу пружити електронске енциклопедије каква је, на пример, Википедија која обухвата најразличитије олбласти и корисницима нуди брзе информације и којој су аутори одредница познати стручњаци. Уколико нека одредница садржи недовољно проверене информације, то је испод ње и наглашено. Све је више дигиталних библиотека које су велики број књига, часописа, важних докумената, енциклопедија и својих каталога ставиле на интернет и тако их учиниле доступним најширем кругу корисника па тако и наставницима То је учинила и Народна библиотека Србије. Д. Мандић и М. Ристић истичу велики зчачај образовног *web* портала Edusoft (www.edu-soft.rs) за рад школа. Овај портал има широк тематски оквир, а између осталога бави се планирањем, организацијом наставе и рада школе, вредновањем наставе, а садржи и рпимере из наставне праксе, методичка упутства, скице наставних јединица, радне листове. Веома је фукционалан и илази у сусрет потребама наставника и директора школа.

Образовни портали, како наглашава Г. Вилотијевић, треба да нуде решења за широку скалу најразличитијих питања веома сложене школске реалности међу којима су не само настава него и теоријске актуелности, модели иновација, слободно време, рад наставника са родитељима, вредновање рада и резултата наставе и других активности, рад директора и школског педагога-психолога. Аутор предлаже тематске скице портала по следећим областима: *општедидактички проблеми наставе, планирање наставе, припремање за наставу, евалуација наставног рада, дијагностика као основа педагошког рада, синопсиси часова по областима и наставним јединицама, иновативни наставни модели, акциона истраживања, салободно време у школи, излети – екскурзије – логоровања, рад са родитељима, саветодавни рад наставника са ученицима, директоир школе (све функције директора школе), педагошко-психолошка служба школе*. Сваку од ових скица аутор је разрадио и уз сваку предложио већи број подтема (ми смо навели само наслове).

4. ЕЛЕКТРОНСКА И МУЛТИМЕДИЈАЛНА УЧИОНИЦА

Од традиционалне преко специјализиване, учионоца је у својој еволуцији стигла до електронске па, најзад, до мултимедијалне. Електронска учионица се темељи на бихејвиористичком приступу учењу (програмирани тип учења) потпомогнутом аудиовизуелним медијима. Простор је опремљен командним пултом за наставниока,

великим екраном са звучницима, кабином у којој су смештена аудиовизуелне средства, седиштима и столовима и по једним респондером за сваког ученика. Наставник. помоћу уређаја са командног пулта, организује и усмерава учење ученика. Комуникација је вишесмерна: наставник – ученик, ученик – наставник и ученик – ученик. Ученици, преко респонрера, оговарају на постављена питања бирајући један од више датих одговора (само један је тачан). Командни пулт је тако повезан са ученичким респондерима да наставнику омогућује да прати и контролише тачност одговора сваког појединца и да га повратном информацијом обавештава да ли је одговор добар или није, колико је бодова освјио, да му објасни како да уради задатак ако га није добро урадио. У суштини, електронска учионица се заснива на репондерским одговорима ученика, а они су, у ствари линеарни програм, најједноставнији и најмање добар у програмираној настави у коме ученици утврђеним редом савлађују садржаје. Пошто је циљ да се наставни захтеви индивидуализују и пралагоде могућностима ученика, то програми треба да удовоље таквим захтевима и од степена удовољења зависи квалитет наставе у електронској учионици. Дакле, треба организовати бар групни рад и групама давати задатке на више нивоа сложености.

Основне вредности електронских учионица су у томе што рад у њима обезбеђује да сваки ученик благовремено добије повратну информацију о своме резултату, а наставник добро контролише, усмерава и вреднује рад ученика који су мотивисани и стално активни. П. Мандић (1977) се позива на америчког научника Дејвида Гросмана, који се годинама интензивно бави проблемима електронске учионице и који наводи њене следеће предности:

а) Наставник може да пружи ученику разне садржаје на индивидуалној бази. Ученик је у стању да одговара на ове информације више на индивидуалној него на групној основи.

б) Снимљена лекција се може користити више пута са истим резултатом. Када је наставнику у класичниј настави приморан, у ситуацијама утврђивања да понавља вежбе, у раду морају настати извесне варијације које ће нужно утицати на квалитет учења.

в) Овде је слушање предавања олакшано. Садржај се може подесити индивидуалним могућностима ученика. Слушалице одстрањују све спољне звуке и омогућавају ученику да се концентрише на снимљену лекцију и да је потпуно самостално савладава.

г) Ученици могу да раде са наставницима са различитим знањем и вештинама поучавања, а не само са једним као што је случај у обичној учионици.

д) Рад са ученицима ае може оцењивати поможу анализа снимљеног материјала у ком су садржани ученикови одговори, као и путем технике "папир и оловка".

ђ) Код извених програма ученици могу да раде сопственом брзином учења, а то за ове исходе значи много.

е) Наставник може пратити рад и напредовање ученика појединачно а да не узнеморава остале ученике. (Према П. Мандић, 1977)

Очигледано је из ових навода да Кросман има у виду технологију која примењивана пре пет деценија и која није пружала оне погодности која пружа данашња електронска учионица. Све предности које он помиње могу се свести на индивидуализацију рада са ученицима. Он уопште не помиње интерактивност и повратну информацију што су главне предности електронске учионице онакве каква је она данас.

Међутим, доста је и слабости у раду у оваквој учионици на које се у литератури указује, а то су: тешкоће да се на овај начин сагледа квалитет ученичког знања; могућност да ученик случајно погоди тачан одоговор од више понуђених; опасност да највише буде вредновани ученик који зна највише чињеница а не онај који најбоље мисли; немогућност ученика да шире и описно одговори на постављено питање и тако потпуније покаже своје знање; нису сви садржаји (апстрактни посебно) погодни за програмирање; садржаји који захтевају лабораторијски и експериментални приступ тешко се могу реализовати у електронској учионици; настава може патити од шаблонизма.

Електронске учионице, које су, не тако давно, биле веома вредна наставна иновација, полако постају технолошки превазиђене јер су стручно-теоријски осмишљене и практично верификоване савршеније учионице – мултимедијалне. Мултимедијалност, како каже Г. М. Коџаспирова (2008), означава могућност рада са информацијама у различитим облицима, а не само у цифарском и словном облику као код обичних компјкутера. Пре свега, овде се има у виду звучна и видео информација. Сви аутори који се баве овом проблематиком истичу да је технолошка страна под којом се подразумева интегрисаност различитих склопова и уређаја, омогућила да се подигне дидактички квалитет наставе емитовањем

визуелних елемената (статичне и динамичне слике), звука, текста, анимираних садржаја, цртежа, графика. Мултимедијална учионица мора имати следећу опорему: мултимедијални рачунар (опремљен камерама, звучницима, микрофонима, слушалицама, савременим микроскопима, зум графоскопом, скенером, штампачем), електронску интерактивну учионичку таблу, БИМ пројектор, рачунар са пратећом опремом за сваког ученика, осмишљен простор за групне активности, ормаре за компакт и дигиталне дискове. Сем интегрисане технике и апарата, за добро функционисање електронске учионице неопходна је одлична софтверска подршка за савремену наставу различитих предмета (различити наставни модели, контрола и управљање образовним процесом, различити наставни облици и примена различитих метода, комуникација, учење на даљину). Од калитета софтверских програма, које би требало да припремају тимови стручњака различитих профила (програмер, педагог, психолог, предметни наставник) зависи у којој мери ће бити искоришћен дидактички потенцијал и најопремљенијих мултимедијалнх учионица. Подразумева се да том мултимедијалном техником, током обтразовног процеса, треба да рукује добро обучен наставник.

Савремено технишко-технолошко окружење увело је у најмодернију образовну праксу и виртуелну компоненту. Реч је о виртуелној наставној стварности, виртуелном учионичком простору непостојећем у реалности, али постојећем на интернету који се користи за учење уз помоћ електронских мултимедијалних извора информација. У таквој настави највише се користи интерактивни електронски уџбеник, а ученици уносе задатак у витруелну свеску. Образовно окружење је такво да сваком појединцу омогућује да ради по властитим ритму, а образовни захтеви су у складу с а ученичким претхоним сазнајним искустввом и способностима. Све вредне карактеристике, које смо навели за мултимедијалну учионицу, испољавају се и у виртуелној учионици. И овде постоји интеракција наставник – ученик, ученик – наставник, ученик – ученик; ученик је у сталној интеракцији са садржајем; рад је индивидуализован, а захтеви прилагођени претходним знањима, интересовањима и способностима ученика; веома је олакшано вођење документације; омогућена је стална контрола ученичког знања и објективно и описно и нумеричко оцењивање јер постоји стална повратна информација; наставници пишу дигиталне припреме и воде дигиталне дневнике; наставнички посао је рационализован, јер се не припремају наставни листићи, скице, шеме; ученици су веома мотивисани јер је учење занимљиво. Није препоручљиво да учениици, посебно млађи, много

времена проводе у виртуелној реалности јер се то може негативно одразити на њихову психу. Њима је потребан боравак на отвореном простору, кретање, дружење, уклапање у социјално окружење. Постоје оправдани приговори да је васпитни утицај на ученике у мултимедијском виртуелном окружењу недовољан. Зато га треба одмерено користити.

5. ЗАКЉУЧАК

Медијско информатичке иновације посебно образовни web portali и електронске мултимедијалне учионице представљају назначајније чиниоце унапређивања наставног рада у школи. У електронским учионицама је могуће организовати наставу утемељену на системским основама: да сваки ученик самостално ради и континуирано проверава остварене резултате. Оне омогућују да ученици сами управљају својим радом и постигнућем. Образовни web portali служе ученицима да у свако време могу да призову оне информације које су им неопходне.

Информатизација наставног рада увођењем моћне информационе технологије омогућује да се из основа измени традиционални концепт наставе и створе услови да сваки ученик буде сам свој мајстор; да управља својим радом и својим постигнућима; да свако напредује према властитим могућностима.

Литература

1. Амонашвили Ш.: *Обучение, оценка, отметки*, Знание, Москва
2. Ausbel D.: *Educational PsihologyA Cognitive View,* Holt, Reinhart and Witson, 1978.
3. Бабански Ј.К.: *Оптимизация процеса обучения*, Педагогика, Москва, 1977.
4. Бессонов Р.В. *Интенсификация и оптимизация процесса обучения*, *www1.elsu.ru/dissovet/d212.059.02/.../121/-*
5. Bloom B.: *Taksonomija i klasifikacija odgojvuh i obrazovbuh ciljeva – kognitivno područje*, Jugoslovencki zavod za proučavanje škoplskih i prosvetnih pitanja, Beograd, 1970.

6. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В.: Педагогические технологии, Издавательский центр Март, Москва – Ростов на Дону, 2004.
7. Vasilijević D.: *Учионице некад и сад,Техника и информатика у образовању*, Чачак, 2010
8. Вилотијевић Г.: *Web portali* у настави, Образовна технологија 3/2011, Београд
9. Вилотијевић М.: *Вредновање педагошког рада школе*. Научна књига, Београд, 1992.
10. Вилотијевић М. и Вилотијевић Н.: *Иновације у настави*, Учитељски факултет, Врање, 2008.
11. Влаховић Б.: *Путеви иновација у образовању*, Стручна књига – Едука, Београд, 2001.
12. Влаховић Б.:*Управљање иновацијама и прилози*, Учитељски факултет, Београд, 1996.
13. Глазер В.: *Квалитетна школа без присиле*, Едука, Загреб, 1996.
14. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики / В. М. Глушков. – М.: Наука, 1982.
15. Гојков Г.: *Докимологија,* Вршац, 2007
16. Давидов В. В.: *Активност ученика у настави*, у часопису Образовање – теорија и пракса, Руска академија образовања и Заједница учитељских факултета Србије, Београд, 1999.
17. Dale E.: *Audiovisual Methods in Teaching* (Third Edition), New York, Holt, Reinhart and Vinston, Inc.
18. Даниловић М.: *Савремена образовна технологија,* ИПИ, Београд, 1996.
19. Данон J.: *Аудиовизуелна средства и њихова употреба,* Београд, 1962.
20. Ђорђевић J.: *Иновације у настави,* Београд, 1996.
21. Ершов А. П.: *Основи информатике и рачунарске технике*, Москва, 198

2. ДЕО

БЕСЕЂЕЊЕ О ВАСПИТАЊУ И ПЕДАГОГИЈИ

ЗАШТО БЕСЕЂЕЊЕ О ВАСПИТАЊУ И ПЕДАГОГИЈИ

Научна полемика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37
стр. 427-428

Последња деценија 20. века донела је многе промене у Европи. Распао се Совјетски Савез, нестале су са политичке позорнице социјалистичке земље у Европи настале после Другог светског рата, распала се социјалистичка Југославија и тај распад праћен је крвавим ратовима на Балкану.

Друштвена транзиција у бишим социјалистичким земљама подразумевала је увођење вишепартијског система, приватизацију у привреди, прелаз на тржишну економију, изградњу демократских душтвених односа, повратак вери и религији и сл. Све је то остављало веома дубок траг на свим подручјима друштвеног живота, посебно на подручју васпитања и педагогије.

Педагогија која се дотад у Србији ослањала на марксизам, идеје социјализма и комунизма, на идеологију Савеза комуниста Југославије, која је једно време била под утицајем совјетске педагогије, остала је без тих својих ослонаца.

Пред крај 20 века ни у Европи, ни у свету није постојала нека владајућа, доминирајућа и општеприхваћена педагошка концепција. Педагошшки правци грађанске педагогије актуелни пре Првог светског рата нестали су са педагошке позорнице после Другог светског рата. Нестала је и доминација совјетске педагогије. У другој половини 20. века били су, штавише, актуелни покрети за „разшколовање“ друштва, негира се потреба постојања и развијања педагогије, стављају се под знак питања организовани државни системи васпитања и образовања и сл.

Српски педагози трагајући за новим основама савремене педагогије и васпитања, најчешће су истицали да се дојучерашња педагогија мора, пре свега, дезидеологизовати, деполитизовати и деетатизовати. Они који су то захтевали нису, међутим, много објашњавали шта то заправо значи и како то треба извршити у

педагогији и васпитању. Веома мало се одговарало на питање које су то нове основе (антрополошке, филозофске, етичке, религијске, друштвене, културне, историјске и сл.) на којима треба да се развија савремена педагогија у Србији. Многа фундаментална педагошка питања остајала су без одговора.

У тој систуацији Српска академија образовања одлучила је да позове десетак најпознатијих српских педагога да изнесу слободно, сажето и језгровито своје погледе на васпитање и педагогију у новој ситуацији. Сматрало се да је беседа најпогоднији облик за такво слободно изношење идеја. Сваки беседник је слободно бирао тему своје беседе.

Бесеђење је одржано 22. јуна 2012. године у просторијама Педагошког музеја у Београду. Бесеђењу је присуствовало 30 слушалаца.

У наставку објављујемо одржане беседе:

Академик Никола М. Поткоњак

Научна полемика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 429-434

ЧУДЕСНОСТ И ЗАГОНЕТНОСТ ВАСПИТАЊА

Више од пола века, изгледа узалуд, ја трагам за одговором на питање: *шта је васпитање?* И после толико деценија трагања нисам дошао до задовољавајућег одговора.

Да ли да се тешим тиме што прави одговор на то полазно педагошко питање нису нашли ни моји велики претходнци, као ни моји савременици.

Васпитање је, изгледа, чудесан и загонетан дар, којим је бог обдарио човека и омогућио му да се развија и да се разликује од свих осталих живих бића на овој нашој сићушној планети у бесконачности Космоса.

У праву су сви они који трагајући за одговором на питање *шта је васпитање*, постављају још сложеније и за одговор далеко теже питање: *шта је људски род, шта је човек, у чему је смисао његовог рођења, живота, рада и постојања на овом свету?*

Основно питање за педагогију, нимало лакше за одговор, јесте: *шта је дете, шта је његова природа, које тајне и развојне могућности та природа крије од нас?*

И поред свих проучавања и сазнања о људској природи, о генима, њиховој структури, ДНК анализама, о генетској једначини човека, ми још увек мало знамо о природи човека.

Чувени антички мудрац, који је своју мудрост платио животом – принуђен да испије чашу отрова - упутио је давно човеку позив: *Упознај себе!*

У протеклом времену од давдесет и пет векова многи су покушали да се одазову том позиву мудрог Сократа. Узалуд. Од свих ствари које је човек успео да сазна о свету у коме живи, ипак, он најмање зна о себи самоме. Човек је и данас највећа и вишеструка тајна за самога себе. Једна од човекових тајни је и

васпитање. Још увек се воде и стално обнављају расправе између креациониста и еволуциониста о пореклу човека и његовог рода.

Сви они који се чуде што се и данас неко усуђује да постави питање о човеку као појединцу и његовом роду, о природи детета и њеним тајнама, о откривању тих тајни и о васпитавању детета у човека, о развоју човека као појединца и његовог рода, иако су уверени да им је ту све јасно и да се о томе све зна - или о детету и васпитању не знају ништа, или и не наслућују у чему би могла бити суштина васпитавања детета и обликовања његове људске личности.

Има ствари за које се верује да *сваки* човек о њима зна *све*. Тако се мисли и за васпитање. Давно је и тачно речено, да оно о чему *сви мисле да знају све,* у ствари веома мали број људи зна тек понешто.

Васпитање, поновићу то још једном, тај божански дар дарован човеку, још увек је једна велика човекова тајна и загонетност.

Где се може тражити одговор и одгонетка те човекове тајне, тим и очекивати одговор на питање *шта је васпитање?*

Прихватамо гледишта оних који су одгонетку те велике и вечне људске тајне и загонетке - јер васпитање је старо колико и сам човек – тражили и налазили у природи детета и у сакривеним моћима те природе да се дета може васпитањем развити у Човека (велико слово Ч), али и у нечовека.

Не може се не прихватити, бар условно, одговор да у дечјој природи, која крије ту велику људску тајну која се назива васпитање, делују два чудесна и тајновита нагона: *нагон самоодржања* и *нагон продужавања врсте!*

Али шта рећи о тој нагонској основи васпитања када се зна да се она развијала и мењала миленијумима и миленијумима?

Да ли данас уоште можемо, бар приближно, замислити колико је времена било потребно да се та нагонска природа детета оплемени и социјализује?

„Homo erektus“ – усправни човек, за кога се верује да је знао и за неку врсту говора као средства комуникације, појавио се на земљи пре око два милиона година. „Homo sapines“ – разуман

човек – чији смо непосредни баштиници, појавио се „само“ пре око тридесет и пет хиљада година!

Хришћаанство, као и неке друге велике светске религије, трагајући за одговором на постављена питања о суштини васпитања, полазе, исто тако, од човечије – дечје природе, али не и од еволуционистичког становишта.

Бог је створио човека по „свом образу“ и свакоме је, приликом рођења у његову природу усадио божанску искру, односно делић божанске енергије. Тиме је сваком човеку омогућио да се развија и обликује, путем васпитања, као богочовек.

Хришћанска црква, учи, да ником унапред није загарантован његов развој и животни ход божанским путем. Не. То је само од природе човеку дата могућност. Али пошто човек рођењем на свет доноси и честицу прародитељског греха његов развој и животни пут могу кренути и путем греха и неврлине. И то је могућност која је сваком човеку рођењем дата.

Бог је човеку, по веровању Хришћана, подарио једну од највећих људских врлина – *слободу.* Човек је, по природи својој, слободан да бира, током живота на овој земљи, којим путем ће ходити, божанским или путем сотоне. Човек је, сваки за себе, одговоран за животни пут који изабере и којим ходи. Он је слободан и само је он одговоран за себе самога пред Богом.

Односи ли се то и на људски род?

Хришћанска црква помаже човеку, управо путем васпитања, да крене правим – божанским – путем. Она своје вернике учи божијим и црквеним заповестима, којих би требало да се придржавају, а упозорава их и на „седам смртних грехова“ које би требало да избегавају.

По неким хришћанским педагозима, управо у окриљу православља, човек се рађа са четири основне прафункције духа: *истинитост, доброта, лепота и светост*. Васпитањем се у сваког човека морају развијати управо те прафункције духа, јер у њима је садржана, сваком човеку дата, божанска искра.

И велики *Х. Песталоци (1746-1827)* тражи одговор на постављено питање у природи детета. У тој природи, по њему, има животињског, али има и „унутрашњих снага“ које, ако се васпитањем развијају, могу учинити да свако постане не само човек, већ „савршен човек“!

Васпитање, по њему, има као основни задатак да потпомаже развијање дечје природе. Оно то може само ако је усклађено са „вечним законима природног развоја“ човека. Без васпитања ниједно дете не може да развија „унутрашње снаге“ своје природе. То развијање зависи и од „рода“, који треба да створи разноврсност могућности за развијање дечјих природа, тако да свако може да нађе могућност која одговара његовим унутрашњим снагама. Развијање зависи и од самог детета. Васпитање није могуће ако дете није активно у развијању својих „снага“. Песталоци пише: „Ја се морам као дело самога себе издићи до сваке савршености за коју је моја природа способна“. Васпитање нема потребу да у дечју природу уноси било шта споља. Оно, организујући одговарајућа вежбања, треба само да потпомогне развој „унутрашњих снага“ сваког детета.

Полазећи од дечје природе у трагању за одговором на постављено питање *шта је васпитање* контраверзни, али генијални *Ж.Ж.Русо (1712- 1778)* унеће у то моралну категорију. Он ће свога *Емила,* то педагошко јеванђеље многих, прво и досад једино педагошко дело спаљено на јеретичкој ломачи, почети противречним ставом: Tout est bien sortant des maines de l’Auther des choses, tout degenere entre les maines de l’homme – “Све је добро што излази из руку Творца ствари, све се квари у рукама човека“!

Природа детета је, дакле, добра. Њу треба пустити да се сама од себе слободно развија у природним условима. Васпитање које организује заједница само спутава такав спонтани и природни развој детета. Васптање више штети него што користи. У крајњој линији – организовано васптање детета није потребно.

Више педагошких тереотичара током 19 и почетком 20 века тражи и налази одговор на питање *шта је васпитање*, исто тако, у природи детета. За њих васпитање има смисла само ако је child-centred, interests-centred, self-developement-centred, за Клапареда само ако је школа „по мери“ сваког детета, за О`Нила ако је то слободна самерхилска „школа која одговара детету“ итд.

Њима се оштро супротстављају они који полазе од још у Антици истакнутог става да је сваки човек zoon-politikon. И они полазе од природе детета и тврде да свако наслеђује и носи у себи делић свог етноса, „народне душе“, свако је крвно везан за своју заједницу. Заједница је целина, појединац само њен делић, па да би појединац постао оно што му је природа дала и омогућила,

васпитавање сваког за заједницу смисао је, суштина и циљ сваког васпитања. Штавише, неки представници социјалне педагогије тврдили су да се васпитањем може мењати и заједница – друштво. Доказ више да је то права суштина васпитања.

Негде између та два схватања васпитања налазе се они које не мучи распетост између развијања или људске есенције или људске егзистенције. Они сматрају да је у васпитању најважнији *садржај,* јер само путем тог садржаја може се развијати и обликовати личност детета. Те садржаје чине, по једнима, општечовечанске и националне културне, по другима научне, по трећима уметничке, односно религијске, моралне итд. тековине и вредности.

Та стална борба и дилема да ли васпитање треба усредсредити на развијање човекове есенције (индивидуалитета сваког) или човекове егзистенције (припреме сваког за живот у друштвеној заједници), при чему је ово друго потпуно превагнуло на масовном плану током 20 века (фашистичка и стаљинистичка друштва и државе). Зато сам га је и назвао „ни век детета“ како га је утопистички замишљала Елена Кеј, ни „век педагогије“. Све се то, на жалост нас педагога, задржало и актуелно је и на почетку 21 века.

Педагошко клатно се опасно и веома дуго задржало на полу погрешно схваћене социјализације, претворене у масовну манипулацију уместо у васпитавање и младих и одраслих.

Век који је управо почео, глобализација и господарење моћних – и војно, и економски и политички – над слабима и малима, и појединцима и њиховим заједницама, упорно задржавају педагошко клатно далеко од дечје природе и људске есенције. Васпитање уместо да је чинилац очовечавања постаје снажан чинилац онечовечавања и духовног отуђења човека од себе самога. Све то у условима када се најсилинији и најмоћнији заклињу и у свом нечовештву заклањају иза права човека и права народа, које, управо ти најмоћнији, најмање поштују и уважавају. Моћници злоупотребљавају васпитање данас – тај чудесни и загонетни божански дар човеку - и уместо очовечења они га користе за онечовечење и појединаца и њихових заједница, целог људског рода.

Узалуд смо чекали новог педагошког визионара, попут једног Песталоција, Русоа или Коменског, током 20. века. Још

узалудније ће их људи чекати, како сада изгледа, током 21. века. У том веку, који већ данас неки означавају као век „когнитивне цивилизације“, веком „когнитивно-биолошке револуције“, „веком знања, интернета и градње“, „веком стваралаштва“ и сл., започети процес онечовечавања и манипулације човеком путем васпитања - напуштање природе детета и могућности и тајни које она носи собим као основе његовог васпитавања - јачају и добијају на снази током прве деценије овога века. Основа и извориште одговора на питање - *шта је васпитање* – тешко да ће се ускоро вратити свом правом извору - *дечјој природи и њеној људској суштини.*

На крају и себе и вас питам: да ли је могуће помирити екстреми креационизам и еволуционизам у одговору на питање - шта је васпитање? Може ли се прихватити, како је рекао Ж. Ж. Русо, да је „творац свих ствари“ учинио први корак створивши човека и уграђујући у његову природу део свој божанке енергије, човеку као појединцу подарио васпитање, а његовом роду еволуцију као могућности њиховог неомеђеног и слободног телесног и духовног развијања?

И даље, дакле, остаје отворено питање: *ШТА ЈЕ ВАСПИТАЊЕ, где је његово људско исходиште, који је његов прави смисао и циљ?*

Академик Јован Ђорђевић[1]
Београд

Научна полемика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.015
стр. 435-438

ХУМАНИСТИЧКА ПЕДАГОГИЈА

Хуманистичко васпитање представља филозофско поимање, прилаза васпитању *комплексне и целовите личности,* које произилази из хуманистичке психологије и у великој мери се ослања на обједињене погледе и схватања Маслова, Роџерса и Штајнера. Ова оријентација појавила се у САД, почетком 50-тих година прошлог века, као реакција на позитивизам, бихејвиоризам и емпиризам, у психологији. Овај правац је веома близак идејама педологије, педоцентризма новог васпитања и прогресивизма.

У центру интересовања хуманиситчке педагогије налазе се проблеми личности и њеног развоја, активност, креативност, аутономност, самоактуализација, слобода избора, одговорност и усмереност ка вишим циљевима и вредностима.

Према схватањима хуманистичке педагогије *појединци би требало да имају већи приоритет* од разреда као групе, школе као институције или курикулума као целине знања. У сваком случају *тежиште на појединцу,* садашњости, аутономији, искуствима као и личним вредностима.

Људска бића имају *урођену тежњу да расту, да се развијају и да уче* па би тај потенцијал требало да повежу и удруже са "учитељем" ако он има квалитете као што су *искреност, топлина и емпатија.* Искреност се односи на способност откривања властитих и истинских осећања, топлина на способност да се прихвате и цене друге особе и схвати њихов положај, а емпатија на способност да се стави у положај оног другог, да се разуме

[1] Благајска 5, 11050 Београд

његов положај и осећања и да комуницира са разумевањем и уважавањем.

Основни принцип хуманистичког васпитања представља уверење да ученик као појединац буде *слободан* и у положају и могућности да изабере оно што жели да научи и што му је потебно, да је важнији *начин* како ће учити од *усвајања чињеничког знања,* да су осећања значајна као и саме чињенице, а учење "како осећати је исто толико важно као и учење како мислити". На тај начин хуманистички педагози не одвајају афективни и когнитивни домен. Овај аспект је повезан са курикулумом у смислу да су лекције и активности усмерене на различита усмерења ученика, а не на једноставно меморисање.

Хуманиситчка педагогија схвата појединца као *јединствену, целовиту и комплексну личност* (интелекет, осећајни живот, социјални капацитети, уметничке и практичне спретности) која максимално настоји да оствари своје потенцијале, отворена је за прихватање нових искустава, способна да сазнаје и схвати различите животне ситуације, да за себе открије значај знања и да на основу тога усваја садржаје наставних дисциплина.

Хуманистички педагози подстичу и негују *несметан и слободан развој* како би се деца заштитила од неумерених притисака друштва и породице. Постигнућа у школи и настави заузимају друго место у односу на социјално-емоционалне исходе. Ако се испуне поменути услови и претпоставке, академски резултати биће далеко бољи и успешнији од оних који се постижу на уобичајени начин, пошто ће највећи део учења бити самоусмерен и на тај начин далеко значајнији.

Настава у хуманистичкој школи слична је комбинацији индивидуалне наставе и дискусије. Међутим, хуманистички прилаз настави захтева промене статуса наставника: од супериорног над ученицима, до блискости са њима. У избору наставних садржаја сматра се да ученик има *право на избор* наставног градива које ће учити. Разред је потребно организовати тако да су ученици повезани смисаоним догађајима, а када се то оствари они ће "желети да уче, раде, истражују и да стварају".

Хуманистичка педагогија је *против механицистичких и формалистичких начела и принципа* у настави, против притисака

и приморавања на учење, против краткорочних васпитних и образовних циљева као и свега што је страно схватању појединаца. Процес учења и усвајања треба организовати тако да сами ученици откривају улогу и значај знања. Посебно се препоручује стављање у први план *личних интересовања и потреба ученика,* подстицање и расправе, коришћење лидера за мотивисање, рад у малим групама које се спонтано појављују.

Хуманистичка педагогија је довела до многих промена и примене различитих облика и метода у васпитно-образовном раду, истраживању у учењу, проблемске наставе и учења, учење са откривањем, групних дискусија, рад у малим групама, ангажовање у групним и индивидуалним пројектима, играња улога, симулације, социодрома и др., уз широку примену техника подстицања, охрабрења и усмеравања.

Хуманистичко васпитање је наследило од својих "психолошких родитеља" одређени нагласак на *квалитет личних односа* и отворено и одговорно изражавање осећања, позитивних и негативних. Иако ово схватање није изменило садржаје наставних програма, оно је, ипак, продрло у савремено схватање "персоналног и социјалног васпитања", у систем о стварању и саветовању деце и младих повећало је значај и улогу осећања и емоција у процесу учења утицало је, у извесној мери, на селекцију и избор наставних садржаја, као и на конституисање неких међународних програма, као што је васпитање у духу мира и сарадње међу народима у оквиру UNESCO-а.

Карактеристична линија васпитања и образовања у будућности ослањаће се на идеје хуманистичке педагогије на следећи начин: хуманизам као потврђивање норми уважавања људске личности независно од узраста; пријатељски и одговоран однос према сваком појединцу; искључивање насиља; отварање људи према свету који се мења; уважавање сваког узраста; целовито остваривање могућности детета; ослањање на резултате претходних етапа развоја; индивидуализација образовања; узимање у обзир способности, интересовања и темпа напредовања, стварање услова за развој детета независно од нивоа његове припремљености.

Унутрашња психолошка енергија детета испољава се у три основне тежње: *развоју, одрастању* и *слободи.*

Тежња ка развоју је у томе да дете не може а да се не развија духовно, морално, умно и физички. То је и једна од основних идеја Виготског, да је дете "биће које расте и које се развија". Одрастање показује да се дете рађа да би одрасло и развило своје опште и посебне потенцијале и квалитете. Тежњу ка слободи дете показује од најранијег узраста на различите начине. Забране и казнене мере представљају пресецање захтева ка одрастању и слободи. Слобода доводи до равноправног општења са дететом, до поверења у његове могућности, стваралаштву и сарадњи, узајамно поштовање и пружање одговарајуће подршке и помоћи.

Академик Драго Бранковић[1]
Филозофски факултет
Бања Лука

Научна полемика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.015
стр. 439-446

ИДЕНТИТЕТ СРПСКЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Од првих педагошких идеја и теоријских схватања, па све до почетка двадесет првог вијека, српска педагогија изграђивала је свој идентитет у различитим друштвено-историјским, културним и научним условима. У развоју српске педагогије постојали су периоди развоја континуитета идентитета, али и периоди дисконтинуитета или неидентитета. У периодима идентитета битно је афирмисана наша педагогија, али у периодима неидентитета долазило је до њеног обезличавања. Педагогија без идентитета представља педагогију отргнуту од историјског, духовног и социјалног контекста.

Промишљање о идентитету српске педагогије, са доста закашњења, једнако је легитимно као и промишљање идентитета било које друге националне педагогије (њемачка педагогија, енглеска педагогија, француска педагогија, руска педагогија, америчка педагогија...). Водеће националне педагогије тај историјски посао на изграђивању националног идентитета обавиле су у деветнаестом и двадесетом вијеку. Уз њихов национални идентитет не везује се националистички призвук какав се често ствара уз помињање српске педагогије.

У педагогији, као и у другим наукама, постоје термини који појмовно нису јасно одређени. У савременијем значењу под идентитетом подразумијева се „истоветност, подударање, изједначавање, потпуна једнакост, признање да нетко или нешто заиста јест оно чиме се приказује...“ (Клаић, 1978, стр. 565). Дакле, идентитет је представа о себи. Али та представа о себи треба да је у складу са одређеним стандардима. Стога се може тврдити да је, у суштини, идентитет свијест о властитој посеб-

[1] fil.fakultet@blic.net

ности. Или, Е. Фром ће писати да идентитет произилази из егзистенције у оквиру које се може рећи „ја сам ја“.

Расправљајући о субјекту (Ко?) њемачки филозоф М. Хајдегер ће писати да „начела идентитета уопште не говоре о самом идентитету, јер сваком бивствујућем као таквом припада идентитет, тј. јединство са самим собом“ (Hajdeger, 1982. стр. 43).) У вези с тим треба нагласити да се идентитетом не исказује једнакост. Јер „исто није једнако. У једнаком разлика ишчезава. У истом разлика се појављује. Она се појављује утолико наметљивије уколико се мишљење одлучније бави истом ствари на исти начин“ (Hajdeger, 1982, стр. 59-60). Логички слиједи закључак да је *разлика* битна одредница идентитета (ја и други). Постојање идентитета указује и да постоји и не-идентитет или нетко или нешто није оно чиме се приказује и не разликује се битније од других.

Историјски посматрано, термин *идентитет* поред личности пренесен је и у друге контексте, па се пише о научном, теоријском, националном, културном, институционалном, професионалном, стручном, а посљедњих година и европском идентитету. Полазни аксиом идентитета педагогије изражава се ставом да се идентитет педагогије изводи се из идентитета науке. Свакако да није спорно да се и науке међусобно разликују у предметној и истраживачкој сфери, па је оправдано говорити и о идентитету појединих наука или подидентитетима идентитета науке.

И поред тога, деветнаести и двадесети вијек обиљежен је афирмацијом, али и спорењима научног идентитета педагогије. Критичари научног идентитета педагогије истицали су њену недовољну научну (емпиријску) утемељеност, подвојеност од филозофије, наглашен практично-нормативни карактер и субјективност у истраживачкој сфери.

Педагогија у значењу науке о васпитању изградила је властити научни идентитет посматран на општем плану (општа педагогија). Оправдано је постављати питања идентитета националних педагогија. Или, гдје се налазе извори идентитета српске педагогије? Дакле, окретање властитом педагошком насљеђу, самосвијести о значају националног, не значи одвајање од свјетске педагогије, већ признавање постојања разлика између опште и националних педагогија. Сасвим уобичајено се прихвата посто-

јање идентитета њемачке педагогије, француске педагогије, руске педагогије, америчке педагогије, енглеске педагогије и др. Нико аргументовано не може спорити општецивилизацијски карактер тих педагогија, нити их омеђавати државним границама.

Идентитет националних педагогија, међутим, не подразумијева само позитиван процес освајања неизвјесности и слободе, већ може имати и негативан процес који значи одвајања од заједнице наука (опште свјетске педагогије) којој припадају. Педагогија модерне, па и постмодерне, свједочи о посусталости, истрошености и довршености (филозофи би рекли о свом крају) опште свјетске педагогије и таквих редукционистичких схватања. Овоме треба додати и нивелисање свих различитости и специфичности на чему, превасходно, инсистира Постмодерна. Рјешење треба тражити у конструктивистичком универзализму као формалном оквиру у којем је могуће усаглашавање универзалног и националног идентитета без постојања централних и маргинализованих педагогија.

Код нас се само у прошлости, а сада у изузетним приликама, користи термин *српска педагогија*, јер му неки, из непознатих разлога, приписују националистичко значење. Назив српска педагогија није само проблем имена. Јер, како пише француски лингвиста Ванријес Жозеф "име није само конвенционални знак него и саставни дио ствари" (В. Жозеф, 1998, стр. 180).

Критичка анализа развојних токова српске педагогије и васпитања показује да су уочљиви историјски периоди и специфичне друштвено-историјске околности у којима се препознавала српска педагогија, али и периоди у којима се идентитет губио, а педагогија „уклапала“ у нека друга обиљежја и идентитете (југословенска педагогија). Истицањем идентитета српске педагогије указује се само на специфичности које су детерминисане васпитном праксом, школским системом, културом и васпитном традицијом српског народа. Такав идентитет педагогије грађен је и из посебних односа са српском филозофијом која је била поуздан ослонац и оквир за развој филозофије васпитања. Јер "када педагогија напусти филозофска питања, она тада губи свој фундамент и деградира појам образовања" (Козловски, 1997, стр. 42). У српску педагогију из иностранства уношена су оригинална теоријска схватања и практична рјешења која су незнатно модификована и примјерена нашим друштвеним и културним усло-

вима. На тај начин развојни пут, посебно у двадесетом вијеку, није прошла само српска педагогија, већ и већи број других националних педагогија, од нормативне педагогије, емпиријске педагогије, духовно научне педагогије и њезиног повратка херменеутици, па до потраге за чистом науком, њезиним парадигмама, конструктивистичким моделима и теорији постмодерног друштва. Дакле, такав развојни пут укрштао је паралелне педагошке токове који су битно утицали и на развој српске педагогије.

У историјском континуитету остваривања идентитета српске педагогије, афирмисана су бројна подударна и комплементарна схватања са другим националним педагогијама. Ради се и о обогаћивању не само идентитета српске, већ и идентитета свјетске педагогије.

Идентитет српске педагогије имао је своје успоне и падове. У појединим историјским периодима изграђивана је аутентична педагошка мисао и васпитно-образовна пракса. Постоји читава плејада српских педагога заслужних за изградњу и афирмацију српске педагогије. Критичка анализа најбитнијих педагошких схватања великог броја српских педагога показује да су, у скоро свим битнијим историјским периодима, наши педагози исказивали аутономна и кохерентна схватања темељних проблема педагогије.

У појединим историјским периодима долазило је и до занемаривања или губљења идентитета српске педагогије. То су периоди у којима се српски педагози „уклапали“ у схватања и практична педагошка рјешења настала у другим друштвеним и педагошким контекстима. То се посебно односи на другу половину двадесетог вијека у којем је изграђиван идентитет југословенске педагогије.

Извориштa идентитета српске педагогије налазе се у српској васпитно-образовној традицији изведеној из православља, педагошким концепцијама и теоријским схватањима преузетим и модификованим од водећих иностраних педагога и оригинално педагошко стваралаштво већег броја српских педагога. Традиција схваћена као раскошно педагошко насљеђе утемељена је у посебности православног васпитања као претечи свјетовног васпитања. Схваћена у таквом значењу традиција се може разумјети као конституента идентитета "како индивидуалног тако и оног колек-

тивног, који неком народу даје значај и место у историји људске заједнице" (Дивјак, 2006, стр. 171).

Српска педагогија увијек је више или мање била повезана са европском и свјетском педагогијом и укључена у њихове токове и стремљења. Заправо вриједности (домети) наше педагогије често су мјерени поређењем са европском и свјетском педагогијом. Српска педагошка мисао сустизала је неке водеће националне педагогије (њемачка педагогија, руска педагогија). Поред тога треба уочити још једну тенденцију која се огледа у дословном преношењу или „копирању“ (периоди доминације њемачке или совјетске педагогије) теоријских схватања и практичних искустава из других националних педагогија.

Са историјско-методолошког аспекта периоди конституисања, развојних токова, континуитета и дисконтинуитета у развоју српске педагогије могу се подијелити на неколико периода. Први, то је период у којем су постављени коријени српске педагогије у оквиру првих почетака писмености (Ћирило и Методије), васпитања у манастирским школама, преписивањем црквених књига (Константин Филозоф), односно у времену доминације цркве у школству и просвјети. Могло би се рећи да је у том периоду утемељен идентитет српске педагогије, иако се термин српска педагогија тада није користио.

Други период и нов подстицај стварању српске педагогије налазимо у другој половини 18. вијека. Он је омеђен снажним просвјетитељским покретом у оквиру којег се отварају школе, штампају прве школске књиге, издају први часописи (*Славено-сербски магазин* из 1768. год.), школују први учитељи и др. У оквиру просветитељског и реформаторског покрета већи број наших педагога (Теодора Јанковић Миријевски, Доситеј Обрадовић, Вук С. Караџић, Светозар Марковић, Васа Пелагић и Ђорђе Натошевић), поставио је нове темеље васпитању и педагогији.

Са знатним закашњењем, у односу на европске земље, код нас се, као посебан (трећи) период може означити период разраде теоријских схватања и практичних рјешења Коменског, Песталоција, Хербарта, Дистервега и др. Међутим, идентитет српске педагогије посебно се уобличава у оквиру разраде Хербартове педагошке теорије код нас. О доприносу највећег хербартовца, др В. Бакића, утемељењу српске педагогије, Н. Поткоњак

пише: “Бакић је био један од најобразованијих српских педагога друге половине прошлог века, умерени следбеник Хербартове педагогије, добар познавалац и многих других педагошких праваца свога времена“ (Поткоњак, 1984, стр. 847). У континуитету развоја идентитета српске педагогије тог периода треба поменути и др П. Радосављевића, Д. Рајичић, В. Ракић, В. Младеновић и др. Сви они су доприносили утемељењу новог идентитета српске педагогије.

Нови, четврти период је период дисконтинуитета српске педагогије. Успостављени идентитет српске педагогије (без обзира на ниво његове оригиналности) унесен је у нову заједничку државну заједницу (краљевину, а затим социјалистичку државу) у којој је развијан нови идентитет. Путем научних скупова, заједничких уџбеника, рјечника, енциклопедија и педагошких часописа конституише се идентитет југословенске педагогије или интегрална југословенска педагогија. Отуда се може говорити да је постојањем југославенске педагогије постепено и континуирано губљен идентитет српске педагогије.

Након распада Југославије започео је процес конституисања и успостављања, на новим теоријским парадигмама, идентитета српске педагогије, означен као период теоријско-методолошке преоријентације. Нужно је враћање српске педагогије њеним исконима, како би се на њеном идентитету успоставила раван са другим националним педагогијама, као и европском педагогијом.

Нови идентитет српске педагогије треба градити као "прогресивну" и оригиналну замјену југословенског идентитета за идентитет српске педагогије. Али такву замјену не треба вршити у скоковитим корацима, или како ће Т. Кун писати "научним револуцијама", већ, према схватањима К. Попера, о поновној замјени бољим или већој мјери задовољавајућим теоријама. Трагање за новим идентитетом српске педагогије представља не само замјену идентитета југословенске педагогије, већ и конституисање научне педагошке мисли која ће личити (вратити се исконима) "сама на себе" и која ће се разликовати у односу на друге националне педагогије.

Литература

1. Аксентијевић, Б. (1966). *Школство и просвета код Срба у средњем веку*, Београд.
2. Bosanac, M., Mandić, O., Petković, S. (1977). *Rječnik sociologije i socijalne psihologije*, Zagreb, Informator.
3. Бранковић, Д., Милијевић, С. (1999). *Функције школе и педагогије у развоју српске духовности*, Бања Лука, С. Сарајево, АНУРС.
4. Бранковић, Д. (2004): *Педагошке теорије: научне основе и развојни токови,* Универзитет у Бањој Луци.
5. Бранковић, Д. (2009). *Стање и перспективе педагошке науке у Републици Српској*, Бања Лука, Наша школа, бр. 3-4, стр. 53-67.
6. Дивјак, С. (2006). *Проблеми идентитета, културно, етничко, национално и индивидуално,* Београд, Службени гласник.
7. Ванријес, Ж. (1998). *Говор*. Лингвистички увод у историју. Нови Сад, стр. 180.
8. *Идентитет и криза идентитета* (међународни тематски зборник), К. Митровица, (2011), Филозофски факултет.
9. Кенеди, П. (1997): *Припрема за двадесет први век*, Београд, Службени лист СРЈ.
10. Klaić, B. (1978): *Rječnik stranih riječi*, Zagreb, Nakladni zavod Matice hrvatske.
11. Клајн, И., Шипка, М. (2010). *Велики речник страних речи и израза*, Нови Сад, Прометеј.
12. Kozlovski, P. (2003): *Vodič kroz filozofiju*, Beograd, Plato.
13. Кун, Т. (1962): *Структура знанствених револуција*, Београд, Нолит.
14. Mijatović, A. (2001): *Pogled na hrvatsku pedagogiju na kraju stoljeća*, Zagreb, Napredak br.142.
15. Peri, M. (2000): *Intelektualna istorija Evrope,* Beograd, Clio.
16. Попер, К. (1973). *Логика научног открића*, Београд, Нолит.
17. Поткоњак, Н. (2000): *XX век: Ни "век детета" ни век педагогије, Има ли наде...XXI век*, Београд, Учитељски факултет.

18. Поткоњак, Н. (2005): *Именик српских педагога,* Београд, Српска академија образовања.

19. Поткоњак, Н. (1984). *Наш дуг према педагошкој прошлости*, Београд, Настава и васпитање, бр. 5.

20. Поткоњак, Н. (2010). *Наши велики претходници,* Београд, Српска академија образовања.

21. Поткоњак, Н. (1994): *Развој схватања о конститутивним компонентама педагогије у Југославији (1944/45-1991/92),* Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета.

22. Поткоњак, Н. (1978): *Теоријско-методолошки проблеми педагогије*, Београд, Просвета.

23. *Седамдесет пет година катедре за педагогију*. Београд, (1967). Филозофски факултет.

24. Сузић, Н. (2005): *Педагогија за 21. вијек*, Бања Лука, ТТ-Центар.

25. Флорић-Кнежевић, О. (2005): *Педагогија развоја*, Нови Сад, Филозофски факултет.

26. Haitger, M., (2004): *Filozofija pedagogije*, Beograd, Pedagogija, br. 4.

27. Хајдегер, М. (1982). *Певање и мишљење*, Београд, Нолит.

Проф. др Недељко Трнавац,
Филозофски факултет, Београд

Научна полемика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.015
стр. 447-450

Б е с е д е

О ПЕДАГОГИЈИ ЧИЈИ СМО ДОКАЗ

Састаје се данас веће стараца да прозбори коју паметну реч о педагогији коју су учили, која их је учила и којом су они друге учили. Најстарији међу нама отшкринули су врата десете деценије, а најмлађи се већ убрајају у педагоге наше традиције и рођени су средином прошлог века. Да ли будућност заиста зависи од старости, њеног искуства и мишљења. Ова беседа збори о извориштима и градивном материјалу српске нације, педагогије и нас појединачно.

Српска етничка групација се први пут разлила у *таласу јужнословенских сеоба* и то у три правца: према Корушкој и Трсту, од Далмације до Котора и према Солуну. Друго велико раздвајање српског националног корпуса догодило се поделом хришћанства (1054) и агресијом педагогије унијећења, а треће инвазијом Турака и исламизацијом знатног дела српског становништва. Последичне миграције и сеобе Србаља северно од Саве и Дунава, у Хабзбуршку монархију, Русију, Украјину, Галипоље и околину Цариграда, само су даље круниле компактност једне нације.

Срби су капије својих стешњених дворишта отворили крајем Првог светског рата тежећи ка новом братству јужних Словена, несебично реметећи тешко очувану хомогеност и компактност своје нације. Данас, у време глобалистичке поплаве, сумњичаво су спремни да отворе и врата својих кућа, заборављајући на стару народну изреку да се ни цркви не даје оно што је укућанима потребно. А, *једино или све што се при том може променити или изгубити јесте наш лични и национални идентитет.* Лични идентитет је, уствари, лични интегритет, сопствено и своје ја, а национални идентитет је слобода и интегрисаност српске нације. У научном смислу, очигледно је да се овде ради о националној историји педагогије и њеном континуитету. Изгледа да младе томе нисмо довољно научили.

Запитајмо прво себе, какво је наше лично *осећање завичајне везаности,* за породицу, фамилију, родослов из којег смо се

изродили, за народ којем припадамо. Колико су од нашег изворног идентитета окрњили велики градови у које смо отишли, а колико ће нам још нашег обезличити процеси транзиције, глобализације и евентуалне асимилације. Да ли смо припремили наше дарове које ћемо из куће понети у размену и да ли ће нас они истински представити да нас други цене, да нас прихвате, а да нас не обезличе, тј. да не уруше интегритет и достојанство наше личности и нације.

Ми смо данас *последица и доказ* педагошких слојева и наслага који се кроз протекле векове назиру у *десет нивоа.*

Први слој: очували смо *словенско порекло* у спрској педагошкој терминологији, па и педагогији у целини (на пример, конститутивне појмове науке: васпитање, образовање, настава, учење, учитељ, уџбеник). Тек да не заборавимо наше генетско и духовно порекло.

Други слој: Душаново царство се војнички распрострло по *Византији,* од које су Срби *пријемом хришћанства* усвојили цивилизацију учености, духовности и вере *(ћириличко писмо;* термине дијак и ђак, дидактика; само нашим словенским и немањичским духом очовечено светосавље, као и живи рад манастирских скрипторија и училишта): то нам је донело несебично и потребито отварање према византијској култури, пошто са њихове стране није било војничког поробљавања.

Трећи талас који нас је прекрио у дужем периоду, било је *турско* ропство и процес *исламизације,* иза којег нам је остао и речник од девет хиљада турцизама у нашем говорном језику и добар део тзв. турског менталитета; наравно, ограђивањем дворишта од потурчењака и покатоличених учвршћен је традиционални српски идентитет преношен усменом културом и народном педагогијом; тих пет векова нас је научило када треба затворити врата своје куће, а у прагу сакрити оружје самоодбране и епске песме.

Четврти слој: после велике *сеобе Србаља* и одласка световне и црквене властеле, долази *грчко православно свештенство,* чији је утицај на децу и народ до сада занемариван, а који је трајао све до 20. века и који је био снажан нарочито у Јужној и Старој Србији. У једном периоду током 18. века у Београду се дешава *"сусрет култура"* пошто привремено и повремено раде: српске, турске и аустријске (немачке) школе; грчке, јеврејске, језуитске и фрањевачке; словенске, латинске, мектеби и медресе, а све у "дорћолском кругу" од неколико стотина метара. Деветнаести век ће започети

Великом школом (1808) чијем ће отварању присуствовати Доситеј и Карађорђе.

Пети слој: деловање Илирске дворске депутације у Бечу, Доситејево *просветитељство и западњачки рационализам,* па и Вукова језичка реформа, први пут су покушали да на испит ставе нашу духовну везаност за православну цркву и очување њеног пастирског вођства, што траје до данашњих дана; долазак и утицај "кијевских" богослова-учитеља и замена српскословенског језика рускословенским у српским школама северно од Саве и Дунава (потискивање србуља и доношење руских буквара), догађа се, управо, на основу молбе српских митрополита Петру Великом, а у *страху од унијаћења* и увођења државних школа по наредби Беча.

Наши државни питомци школовани у иностранству направиће у нашој кући *европску промају,* али ће сви одреда, ипак, остати и велике патриоте и национални борци; зато ће у другој половини 19. века српски народ бити занет развијањем свог тробојног барјака, на свим просторима где има српске деце (сетимо се несебичности и одушевљења Срба у Новом Саду, Трсту, Бечу, Грацу, Пешти, Темишвару и Кијеву, и деловања Стојана Новаковића у Цариграду).

Већ током *конституисања српске државности* почетком 19. века, појавиће се "двојство" или подвојеност у прихватању и провођењу педагошких идеја, управо код оних који су позвани да организују и реформишу школство и да њиме управљају: у отпору или прихватању делатности Ивана Југовића и Јована Стерије Поповића, на пример, огледаће се стална противтежа између "происточног" и "прозападног" утицаја (оријентације). Обојица ће бити сумњичени као "аустријски" или "немачки" експоненти и са непријатним успоменама испраћени из Београда. Неразумевање је било обострано (Милован Спасић). Ништа пријатнији утисак из Србије неће понети ни Ђорђе Натошевић, знатно касније, али у непромењеним околностима.

Шести слој: српску *педагогију* ће, поред посленика из просветне администрације (Милована Спасића и Милана Ђ. Милићевића), конституисати, управо, страни ђаци и путници (Ђорђе Натошевић, Војислав Бакић, Стеван Оковић, Паја Радосављевић, Виђентије Ракић, Воја Младеновић; њихови докторати са страних универзитета ће бити она недостајућа "тапија на мозак", онај институционални рабош за све претходно посрбљене текстове које су нам донели и за сав углед и признање аутентичној српској педагогији; сусрешће се наши песталоцијанци и хербартовци,

присталице радне школе, културне и експерименталне педагогије; остаће бројне књиге, уџбеници, часописи, удружења и установе из времена сусрета два века.

Седми слој: до тада доминантно угледање на *немачку школу и педагогију* (од Фелбигера, до Хербарта) нагло престаје током Првог светског рата, да би потом, из ратног савезништва, проистекла *сарадња са Французима,* али претежно на културном, пре свега, песничком плану; то ће највише годити антихербартовцима, који у Србији никада нису били кохерентна целина;

Осми слој: опет, из ратног савезништва током Другог светског рата и радикалних револуционарних промена, следиће идеолошки чврсто, али краткотрајно повезивање са *совјетском* социјалистичком педагогијом етатистичке оријентације; остаће нама бројни преводи (А. С. Макаренка, на пример) и уџбеника педагогије.

Девети слој: у интермецу ванблоковског и несврстаног статуса Југославије, догодиће се веома значајно трагање за *аутентичном педагогијом југословенског самоуправног социјалистичког друштва;* то је уједно и доба у којем је кадровски и научно ојачао београдски педагошки круг, предвођен професорима Групе за педагогију Филозофског факултета, ојачао статус студија педагогије, формирани Институт за педагошка истраживања и Институт за педагогију и андрагогију при Филозофском факултету у Београду, стабилизовани и осамостаљени одсеци за педагогију на филозофским факултетима у Новом Саду, Нишу, Приштини, Бања Луци и педагошке групе предмета на учитељским факултетима; институционално је уређен и научно унапређен Педагошки музеј, а у кадровском смислу је промовисан и омасовљен потпуно нови стручни профил са више од 1000 школских педагога широм Србије; педагози су у то време били управо они који су обезбедили снажно педагошко деловање просветно-педагошких завода и државне просветне администрације.

Десети слој: бруталним растурањем Југославије, која је окупљала већину Срба у оквиру једне државне заједнице, а нарочито бомбардовањем Србије, покренут је *транзициони процес* отварања кућних врата страним утицајима, првенствено прозападног порекла и са енглеског говорног подручја; утицај се одвијао "по унапред припремљеном сценарију", тј. заједничком европском концепту експертских група за школске реформе у "транцизионим земљама" југоисточне Европе, а уз релативно слабу мотивацију и недовољно ангажовање домаћих научних кадрова, осим званичне просветне администрације (то је тзв. "посматрачки период" који и даље траје).

Академик Грозданка Гојков[1]

Научна полемика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 451-458

ПЕДАГОГИЈА И ПОСТМОДЕРНА

-скраћена верзија-

За однос педагогије и постмодерне значајно је поћи од постмодернистичког погледа на свет који је, поред осталог везан за питање: шта са вековима старим питањима о истини и знању? Постмодерниста би могао рећи «Истина је оно око чега се људи слажу.» или «Истина је оно што делује» или «Нема Истине, већ само много малих «истина» које се овуда крећу». Постмодернисти су склони да одбацују идеализован поглед на Истину који је наслеђен од античких и протеже се до данашњих времена и да га замене динамичком, променљивом истином, која зависи од времена, простора и перспективе. Уместо да трагају за непроменљивим идеалом, они теже да славе динамичку разноликост живота. Најкраће речено основне карактеристике постмодерног мишљења, које се обично срећу код вечине аутора (Digest, Hlynka i Yeaman, према :Гојков,Г., 2006) слободно парафразиране односе се на:

- Радикализован плурализам, оданост плурализму перспектива, значења, метода, вредности; плурализација концепата као што су истина, правда или хуманост, – свега!
- Потрага за двоструким значењима и њихово уважавање, као и за алтернативним интерпретацијама.
- Критика или одбојност према Великим Причама које би требало да објасне све. Ово укључује и велике научне теорије, и митове у нашим религијама, нацијама, културама, и професијама које служе да објасне зашто су ствари такве какве јесу.
- Општи напад на концепте као што су каузалност, детерминизам, егалитаризам, хуманизам, либерална демократија, објективност, рационалност или «суверени» субјекат (Rosenau, 1992).

[1] g_gojkov@open.telekom.rs

- Признање да – с обзиром на то да постоји плурализам перспектива и начина спознаје – такође постоје и вишеструке истине.
- Стање које, с једне стране, пружа многе слободе, а с друге стране, отвара више проблематичних питања (Welsch, 1988: s. 5-7).

Иза претходног могла би стајати констатација да је постмодерно мишљење, конструктивистичка перспектива или треће доба обележило 20-ти век. Све већи број научника прихватао је став да се прикупљањем емпиријских чињеница у оквиру устаљеног погледа на свет неће доћи до квалитативно значајнијег искорака. Нови таласи дошли су са теоријом релативитета, квантном механиком и теоријом ауторегулативности. Идеје о релативној, а не апсолутној, природи опажања утирале су пут напретку, који је промовисао идеју да науком не руководи један општи поредак, већ случајност. Берталанфијеве тврдње о ауторегулативности живих система пољуљале су дуалистичко схватање о телу и души као одвојеним деловима; а математичка проучавања индетерминизма довеле су у питање претпоставку о стабилности и непромењливом поретку. За трећи период карактеристични су:

- критика преовлађујућег веровања у једну једину исправну перспективу, апсолутну истину и валидност;
- такође је карактеристично да се истовремено преиспитују и онтолошке и епистемолошке претпоставке о природи знања, важеће у претходним периодима;
- заједно са овим, развили су се и нови погледи на природу знања. Попер је изашао са становиштем по коме теоријско знање не расте због тога што су теорије истините, него због процеса њихове природне селекције, и како Д. Стојнов каже «слично Дарвиновом схватању о томе како опстају врсте» (Стојнов, Д., 1998).

Из безброја питања везаних за наслов издвојиће се само неколико који се могу узети као основни маркери садашњег стања у односу педагогије и постмодерне. Једно од њих односи се на моралност, као једну од значајних педагошких области. Због просторне ограничености поменуће се само Озерове (1999.,с.124) расправе о утицају постмодерног плурализма и разуђености норми и вредности на курикулум моралног васпитања, којима се

констатује да су многи концепти моралног васпитања угрожени од стране особености постмодерног света, као и да карактеристике курикулума моралног васпитања постмодерни *Лебенсшелта* («живот-свет») делују поражавајуће на васпитање. Зато се сматра да нема места изједњачавању плурализма и етичког релативизма, него би имало смисла размишљати о курикуларним могућностима балансирања постмодерних реалности и моралних нужности.

Друго значајно питање везано за наслов је другачији однос према знању у постмодерни, односно, могло би се рећи другачије значење знања. Roland Rajhenbah (1994) (Roland Reichenbach) тврди да превласт постмодерних приступа у поучавању, образовању и васпитању није ствар личног избора, већ природно следи из трансформације смисла знања као карактеристике *Зеитгесист*-а. Концепт «отворене будућности» представља значајно својство постмодерног света. Модерна веровања о (обавезно) прогресивном развоју у друштву изгубила су своју оправданост за многе људе. Даље, главни теоријски оквири (метанарације) који су типично пристајали уз «пројекат модерне» постајали су све мање и мање занимљиви. Овај процес делигитимизације пратили су радиклани заокрети ка информационом друштву у којем значај знања и информације постаје чисто прагматички. Традиционални хуманистички концепти образовања и формирања личности, с једне стране, и учење и знање, с друге стране, траже поновно размотрање из перспективе која укључује и врлине модернизма и постмодерни скептицизам у односу на идеалистичке и ригидне предрасуде модерне мисли. Многи се, попут Рајхенбаха, још опиру овоме усредсредјујући се на питање да ли је прилагођавање курикулума постмодерном изазову неопходно и пожељно. Али, постмодерне теорије о знању задиру у питања која се тичу значаја великог технолошког и научног напретка 20. века, који по оценама многих није био довољно подстицајан у социјалном и културном смислу, те је очито социјално и културно занемаривање супстанцијалних сфера људске егзистенције, редуковани социјални и културни концепти у смислу раста људских капацитета итд. З. Голубовић то види у манифестовању наглашене неспособности људи да разумеју комплексност постмодерног света, који под утицајем глобализације губи наду у могућност борбе против дехуманизације индивидуа и друштва, у све видљивијој растућој депресији не само у друшт-

вима транзиције него и у развијенијим. (Голубовић,З. и Јарић, Ј., према Гојков, Г., 2010). У начину на који се врше реформе образовања види се све јача наглашеност утилитарних приступа схватању света, а у преношењу знања, којима се индивидуе припремају за живот, пре свега, начини прилагођавања постојећој структури моћи(ибидем).

Кратко је скициран контекст, као увод у схватање постмодерног оквира у који се смештају савремене теорије о знању, јер се отварају питања увођења и надмоћи економије над целином друштвене егзистенције у функцији ексклузивне „економске рационалности“, утилитаристичке оријентације ка ефикасности и успеху као најпризнатијим вредностима, потрошачке интерпретације свих резултата рада, укључујући образовна остварења, као “робе“ која је произведена и на њену производњу ће се све више гледати као на робу која је створена да би се продала и сматра се да је знање трошено и да ће бити трошено да би се валоризовало у некој новој производњи, дакле да би се разменило. Тако знање престаје да буде сврха себи самом, оно добија „употребну вредност“. Ово се сматра карактериситком која легитимише постмодерну, а не, како се обично сматра, промене у архитектури и уметности. Аналитичари зато констатују да је постмодерна могла седемдесетих остати само европски академски хир, да није дошло до промена у развоју науке и политике што јој је дало прави значај.

Уз претходно добро се наслања констатација да социополитички контекст постмодерних друштава са доминирајућом неолибералном идеологијом која тежи ка чистој економској рационалности и своди индивидуу на зависнике „економског успеха“, као основног критеријума понашања човека „потрошачког друштва“ неосетљивог на моралне норме заговаране у Кантовом категоричком императиву. Морални нихилизам, како моралност постмодерне виде многи аутори данас има према помињаној З. Голубовић следеће препознативе црте:

- велики број индивидуа је данас вредносно дезоријетисан и задовољава се редукованим концептом живота и живи по принципу потрошаког менталитета, без размишљања о значају развоја људских и стваралачких капаците и моћи, јер подлеже технократским принципима као императивима живота и понашања;

- имитација и репродукција замена су за индивидуалну и групну креативност и имагинацију, а просечност се сматра нормом, те креативност и рефлексивност губе битку у трци са ширењем популизма;
- идеје проветитејства су оцењене као неефикасне и маргинализоване (као „велике приче“) заједно са хуманистичким приступом појавама модерне и замењене „неутралним дискурсом“;
- осећају се јаке тенденције евроцентризма и етноцентризма над креативним интеркултурним комуникацијама, што даље подстиче осећај беспомоћности на индивидуалном и на националном нивоу у тражењу излаза из глобалног хаоса који је признат и јавно објављен светском кризом крајем 2008. године (ибидем).

Поменути морални нихилизам из угла вредности у постмодерни има као ознаку и релативизацију консензуса о „највишој“ људској вредности. По некима је то људско достојанство, као синоним за поштовање сваког људског бића, као и других либералних, односно демократских вредности (слобода, једнакост, аутономија, солидарност...). Систем вредности, као део погледа на свет (индивидуалистички, колективистички, алтруистички, егоистички, активистички, пасивистички, хедонистички...), такође, по својим карактеристикама обележава прелаз из модерне у постмодерну. Многи сматрају да је уочљиво да се у постмодерном друштву одбацују идеје о потреби да се трага за новим визијама и оплемењивањем људске егзистенције (о бољем и хуманијем друштву), да би се подстакли људски интелектуални потенцијали и смањила агресија, насиље и сиромаштво, односно да је крај 20. века обележило алармантно скретање система вредности са филозофског утемељења основних филозофских питања егзистенције ка суженој дефиницији економских интереса, која читав друштвени развој своди на економску рационалност, изражену профитом. А, све су чешће констатације да све ово иде у цинизам, очај, моралну равнодушност и неку врсту миоптичке усмерености. На знање се гледа као на робу, знање има облик вредности, стицање знања одваја се од образовања, индивидуализам влада сценом, морални аспекти образовања занемарују се. Етика одговорности глобализације заобилази се. А, из угла знања наглашена је критика преовлађујућег веровања у једну једину исправну перспективу, апсолутну истину и валидност, као и истовремено преиспитив.

А, из угла ближег педагогији слика изгледа јасније. Данас се већ јасно види како се до јуче јасно дефинисане заједнице редефинишу док их простор и време утерују у мултиплицитну и свепрожимајућу мрежу сајбер простора. Млади међусобно разговарају преко електронских паноа у кафеима на местима јавног окупљања, која су некад била места окупљања хипика и других културних радикала, а сада су уступљена члановима хакерске културе. Они реорганизују своју машту кроз везу са технологијама виртуелне реалности, изгубе се у сликама које воде рат са традиционалним значењем тако што редукују све облике разумевања кроз наочаре насумичног приступа. Ово су слике масовне или популарне културе у доба постмодерне које се не могу занемарити. Напротив, постоји уверење да су нове електронске технологије својом полиферацијом вишеструких прича и отворених облика интеракције промениле не само контекст за продукцију субјективитета, већ и начин на који људи „прихватају информације“. Вредности не израњају више из модернистичке педагогије основаности и универзалних истина, или из устаљених идентитета са устаљеном структуром и крајем. Многи млади људи до значења долазе успут, медији су постали замена за искуство, а оно што чини разумевање заснива се на децентрализованом и дијаспоричном свету разлике, измештености и размене.

Претходне констатације настоје да разумеју, објасне и педагогији у постмодерни на неки начин олакшају психолози. Као илустарција ових настојања издваја се новије схватање о значају когнитивног стила у контексту о коме је до сада у тексту било речи. Тако је значајно схватање да особе са плуралистичким когнтивном стилом немају изражене потребе за редуковањем проблема на познате принципе и шеме, да су склоне истраживању изван граница конвенционалног, са израженом интелектуалном радозналошћу према различитим идејама и способношћу да нађу више аргумената за уверења супротна њиховим и да их симултано преипитују (М. Бијановић-Ђуришић, оп.цит.). А, ово је још један од изазова за педагогију, односно, њену ужу дисциплину дидактику. Простор дозвољава да се само још помене питање заснивања легитимитета и ауторитета знања које су повезане за слике „постмодерног детета“ које помиње Дифур (према Гојков, Г., оп. цит), новом врстом ученика који су формирани у оквиру организацијских принципа уобличених пресецањем

електронских слика, популарне културе и страшног осећаја неодредивости.

Отварање нових педагошких простора у постмодерни, утисак је, води ка деформацији и у још једну методичку фиксацију; даје им се обележје политичког пројекта, кроз који ће субјекти моћи да артикулишу сопствени у оквиру критичког разумевања. Тако се од постмодерне педагогије очекује да се бави тиме како се о моћи говори унутар и између различитих група, као делова ширег друштвеног контекста у коме су педагошке институције замишљене као демократске јавне сфере. Питање би даље могло да се односи на: колико би се у овом случају постмодерна педагогија удаљила од практичне науке која има ограничену употребну вредност; за кога је значајна ова употребна вредност, шта значи идеја да школе треба организовати као места, премошћавања, преговарања и отпора, колико је реално очекивати да наставници бољим разумевањем заједничког деловања афеката и идеологија на конструкцију знања, отпора и смисао о идентитету значајно доприносе питању ауторитета у демократским процесима...? Утисак је да се на питање васпитања у овом случају гледа више из угла друштвених проблема у којима би постмодерна педагогија требало да интервенише како би залуталу постмодерничку младеж вратила у колосеке, укључила је кроз спремност да се бави испитивајем сфере јавне политике, с тим да у исто време препознаје ограничења корисних сазнања постмодерне. Овде се мисли на укључивање и одређивање могућности за социјалну борбу и солидарност, што се у литератури често истиче и намеће утисак да је први и основни задатак педагогије мотивисана практичном политичком инструментализацијом васпитања. Овде се, дакле, отвара питање делотворности савремене педагогије у смислу доследности њеним научним циљевима, њеној функцији; шта са оценом да је педгогија у постмодерни у функцији допуне предузетничког капитала; претвара ли се педагогија у механизам управљања понашањем појединца; постаје ли техника која олакшава праксу и помаже политичкој, опортунистичкој употреби човека; шта са очекивањима по којима би се у педагогији требало да нађе више пропагирања противљењу ауторитету, еманципације и самоодређивања, дакле, пропагирајем педагогије као инструмента педагошке самопомоћи, чиме се очекује да се могу курикуларном педагогијом или различитим наставним стратегијама поспешити критичка моћ, способност расуђивања, како би се избегло оно

што је Ниче предвиђао, а што се, нажалост, и остварило онако како је мало ко очекивао.

Могло би се закључити да је постмодернизам на педагогију деловао шокантно, али да би у свему овоме требало тражити и добре стране, те трагати за начинима да се направи разнотежа између њих, иако за сада озбиљну превагу чине оне негативне.

Литература:

1. Đurišić-Bojanović,M., (2010), Kreativnost-ključna kompetencija ili emancipatorni potencijal u društvu znanja, DAROVITI U PROCESU GLOBALIZACIJE, VŠSS, Vršac, Zbronik rezimea sa XVI okruglog stola.
2. Oser,F., i R. Reichenbach i J. C. Walker Poseban dodatak post-modernizmu, *Educational Philosophy and Theory, Vol. 31, No 2* Univerzitet u Friburgu, Švajcarska, Katedra za obrazovanje*, 1999.*
3. Gojkov,G., (2006), Didaktika I postmoderna, VŠV, Vršac
4. Reichenbach, R. (1994) *Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung 'Von Diskurs und KDnsens fUr das Ethos des Lehrberufs* (Bern, Lang). *244 R. Reichenbach*
5. Rosenau, P.M. (1992) *Postmodemism and the Social Sciences. Insights, inroads, and intrusions* (Princeton, NJ, Princeton University Press).
6. Stojnov, D., Konstruktivizam, participativna epistemologija i konstruktivnost psiholoških kategirija, Zbornik br. 30, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, 1998.
7. Welsh, W. (1988) Unsere postmodeme Moderne, pp. 9-44 (Weinheim, VCR Verlagsgesellschaft [Original, 1986]).

Протојереј сраврофор др Драгомир Сандо

Научна полемика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.015
стр. 459-464

ОДНОС ДИДАКТИЧКОГ МАТЕРИЈАЛИЗМА И ФОРМАЛИЗМА У ЦРКВЕНОЈ ПРОСВЕТИ

Није згорега да почтнемо од речи „просвета“. Ма колико се она често изговарала, ма колико пута ми се позивали на њу из разних разлога и аспеката, ми нећемо спознати довољно њено значење ако етимолишки не заронимо у њене корене. Просвета представља благодат Богом заквашену, а човеком непрестано посведочавану. Реч *просвета* долази од црквенословенске речи: *просвјашченије*; а свјат значи светлост, те просвета означава просветљење и то просветљење кроз освећење Духом Светим, Духом Христовим, као творцем, носиоцем и раздаваоцем светости и светлости. Или, просвета је друго име за самога Бога. Онога који је први и једини у светости и светлости и Он који је извор светлости. Зато је школска и ововремена просвета само пројекција светости, зрачење светлости; светитељ као Божји уподобник добра светли и тиме просветљује, просвећује јер је прима и преноси. Свенародна просвета је целосно условљена светошћу. Без светитеља нема просветљења; без светости нема просвете; без просвете нема просвећења. Верна просвећеност није друго до зрачење светлости и зато су светитељи истински просветитељи. Јер су божанску светлост разлили по целом бићу свом практикујући еванђелске врлине и тиме су потисли из себе сваки мрак и таму порока. Рудолф Ото ће у свом чувеном делу Die Heilige („Светитељ“) приметити: „ништа природније није него што се хришћанска просвета назива изворном просветом. Човек је сторен као највредније биће, разумно биће, и као такав је носилац вечног живота стваран за лучоношу божанске светлости. По њему, проблем савременог човека је тај што би човек желио да задобије ту светлост али без Бога“.

Богословски гледано, човек је створен са намером да буде потпуно освећен и просвећен јер је словесан, јер је богоподобан, јер је боголик и створен за нешто много узвишеније и

неупоредиво вредније од свега што постоји. Савршенство је смисао и циљ, и домет којем треба непрестано да се тежи и у том непрестаном упињању, очигледно је да човек сам себи не може бити основни критеријум, нити мерило крајњих граница. Његов истински идеал је Бог, или тачније Богочовек. „Боголикост човекова била је и јесте првоеванђеље, праеванђеље, бесмртно еванђеље, неуништиво еванђеље. У тој боголикости налази се човеково ослањање на Бога, и човекова свест о Богу, и човекова чежња за Богом, и човекова огромна слобода, и човеков вечни живот, и човеково отимање од смрти и човеково неуморно хрљење ка свему што је вечно“, казаће Преподобно Јустин ћелијски.

Отуда се срећемо непрестано са дидактичким формализмом и дидактичким материјализмом.

Дидактички формализам сведочи да Софија Божја, која је откривена у Христовој Цркви и хришћанству чини Цркву ***школом***. У Њој, као таквој, учење је непрекидно. Црква, како у својој природи тако и у свом деловању, дарује не само знање већ и путеве за његово стицање, а првозначајне су врлине. Све што она јесте и што има као циљ, сагласно речима апостола, јесте да верни може разумети са свима светима шта су ширина и дужина, и дубина и висина Цркве „назидани на темељу апостола и пророка, где је угаони камен сам Исус Христос“ (Еф. 2, 20). „И познати љубав Христову која превазилази разум, да бисте се испунили сваком пуноћом Божјом“ (Еф. 3,18–19). Светлост хришћанске антропологије кроз образовање не значи просто нагомилавање знања, већ и бити нахрањен-питан Хлебом Живота. Или, користећи речи светог Серафима Саровског „стицати Духа Светог“. Ову тајну хришћанства и Цркве, у којој свет и човек достижу своју пуноћу, препознајемо и пригрљујемо у општењу, образовању и васпитању.

Целокупно божанско откривење Старог и Новог Завета живи као педагошко сећање (анамнеза), али и као стварност, кроз деловање Духа Светог. То је јединствена стварност и јединствен али општеначелан пример просвећења:

Као начин и место где ми препознајемо Христа као свога Учитеља, или, боље речено, Он препознаје и грли нас као Своје (ср. Гал. 4,9). Према томе, просвета у Цркви као савршена школа пројављује нам се не само као теорија или она која васпитава ум, него целосно наше биће и у свим временима. Увек смо и из почетка на скамијама Божје наставе где учествујемо у њој и кроз

богослужења и целостан врлински живот. Ако наше крштење називама Просвећењем, оно се наставља кроз Миропомазање, Причешће и остале Свете тајне. У Литургијској катихези (поуци) открива нам се етос Цркве. Шта више, етос Цркве састоји се из стицања истинског знања, моралног живота, па и стицања општег знања, и слављења Бога као савршене поуке. Библијске истине су као жижа и огледало свакој надахнутости. Јер „наше је учење сагласно с животом у Цркци, а практичан богослужбени наш живот потврђује наше учење“ (adversus haereses – св. Иринеј Лионски). У њој задобијамо знање и општење с небеским анђеоским силама; у њој учимо, да живимо и мислимо са Оним који су свети.

Дидактички материјализам упућује нас на питање: у каквом односу стоје данас Црква и школа по приступу и схватању образовања? Само као еклисиолошки и литургијски засновано, наше модерно образовање и васпитање моћи ће да постигне свој циљ „стављања у вечност новог човека“. Шта ово, заправо, значи? Ово значи да свет, његови елементи и његове новине – нису носиоци обнове живота и његове поуке. Црква и њена настојања првенствено су обновљене кроз трајне божанске силе које све обнављају. Све што је ново у свету постаје истински ново тек када додирне вечну новину, тј. Христа Богочовека и Његов животворни Дух.

Савремени научник Бровет тврди да се човек рађа као религиозно биће. Homo religiosus више није претпоставка него опипљив доказ јаче изражен и од homo faber - *стваралац* или homo logikus - *мислеће* биће. Или реч „пријатељ“ (при ја, отуда и реч пријати) што би значило нешто при мени, при моме срцу. Но хришћанска просвета у антрополошкој мери не полази од те човекове религиозности: урођене па развијене ма колико се називала метафизичком или трансцедентном. Антополошка просвета настала је из факта Божанског Откровења, догађаја откривања Божјег. Бог се открио, јавио, пројавио у лицу Исуса Христа. Бог има иницијативу, Он Који се нама открива али не као неки нужни процес него као израз своје воље. Откровење је догађај који није завршен него оно стално побуђује на дубину хришћанске вере где нам Бог показује своју другост. То је оно грчко „аллос“, „етерос“, латинско „алтерос“ или на словенском „иниј“. Отуда код Руса реч „друзја“ други ја. То је други у смислу другачији, а не толико у смислу различит. Антропологија показује пуну зависност и не може да постоји без христологије.

Ту нема половичности него сведочи двоструку реалност: о Богу и нама, о Богу и свету. Грчке трагедије спадају у највећа достигнућа сиротог људског рода. Оне су претвориле и себе у богове и издигли их на Олимп да би их после исмевали. Нешто касније али у сличном ритму настављена је трагедија просвећености Хајдегеровог постојања „на смрт“. Све што није изаткано у земаљским дубинама, свака теорија иде пре или касније у ништавило. Има случајева где су се појединци упуштали да са духовна просвета маргинализује у апострофирају претпоставки. Бенедето Кроче, ни мање ни више, пишућу своју „Естетику“ поистовећивао је сваку врсту знања па и религијску. За њега је она „час израз практичних аспирација и идеала-такозваних религијских идеала, час историјска прича...и наследно благо примитивних народа.“ Тако се сам нашао у једној апсурдној ситуацији где у истом поглављу говори ни мање ни више о генијалности. „Људска генијалност има своје форме“, каже Кроче и наставља: „ Уистину, генијима су се увек признавало место у уметности, у науци и у јуначкој моралној вољи. Али они могу и устати против тога и није се без разлога створила једна категорија негативних генија или генија зла. Бити рационални геније значи ратовати са голим речима. Човек геније је један квантитет једна емпиријска дистинкција“, закључиће он нашавши се у сопственој мишоловци. А пре њега на више хиљада година огласила се пословица: „Знање, али голо знање, јесте најчешће луча у руци лопова.“ Ако је такво знање само ради функционалности времена и пролазности оно је већ унапред осуђено на заборав.

Тако је и са савременом педагогијом. Уколико се она одвоји од духовних вредности, или почне да функционише паралелно с њом, или, што је још горе, ако се уздигне изнад духовних вредности, онда просвета губи своју праву функцију и постаје бесплодна. Као таква, она ће понудити знање лишено божанске силе истинског просветљења, преображења и спасења. Школа, научници, нака, уметност, технологија постају на неки начин замена за духовне институције. Они постају место са сопственим култом и божанствима. Центар овог новог нуклеуса је човек, узет као норма свих ствари: са својим обоготвореним знањем и практичним знањем почиње да гледа стварност стрмоглаво. Ова нова псеудо црква (лажни начин постојања), у којој и којој људи данас указују поштовање подсећа на бесплодну смокву, дивну болницу без медицине, украшену мртвачницу без

живота, институцију која узгаја философију усклађену према човеку, ширећи смрт и обоготворавајући ништавило.

Најбољи примери нам, надам се не случајно јесу у светости и непролазној слави јесу управо свети људи. Календар Цркве је испуњен њиховим именима. Сви су они Оци али и Учитељи. Црква је истакла одрешени број отаца и почасно их је назвала Оцима и Учитељима.Тим појмом је ове две службе од изузетног значаја сјединила у једну личност, која је тако заузела примарно место у њеном окриљу. Почеци опште наша културе и почивају на хришћанском утемељењу. Тако су Света браћа Кирило и Методије, као просветитељи словенских народа, толико „пријатни Богу и велики пред људима, колико и апостоли Христови; због тога их света Црква молитвено истиче као равноапостолне“. Словенске народе они су просветили светлошћу Јеванђеља. И тако, они народи који су седели у тами духовног незнања, где су дуго чезнули, били су обасјани светлошћу Божанске науке. Неизрециво просветно наслеђе видимо код Светог Саве и његових наследника. Ето откуда долази одушевљење побожном срцу пред делом Светих, ето откуда долази молитвено поклоњење пред њиховом светошћу! „Засијала је неугасива светлост Христове науке по целом словенском пространству и настао је дан нове духовне историјске судбине за словенске народе. Јер је многобоштво било мрак незнања и из тога мрака Свети су извела народе у пределе духовног знања и начинила их народима способним за културни и државни живот“, како каже једна од савремених мислилаца.

Академик Ненад Сузић[1]
Филозофски факултет
Бања Лука

Научна полемика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 465-470

ПЕДАГОГИЈА И ТЕХНОЛОГИЈА

ТЕХНОЛОГИЈА СТИЖЕ

Резиме: *Технологија стиже без питања, улази ситним и крупним корацима на мала и велика врата. На почетку двадесетог вијека Освалд Шпенгкер је рекао да је човјек напустио еволуцију оног трена када је себи измислио и уградио дрвену ногу и начинио наочаре (Spengler, 1922). Данас човјек уграђује керамичке зубе, срчане залиске, а из естетских разлога и силиконе. Чување матичних ћелија у сврху каснијег клонирања органа постало је саставни дио свакодневнице у животу савременог човјека. Дарвинов принцип „једи или ћеш бити поједен“ више не вриједи. Сада и најслабији човјеков потомак има право на живот једнако као и онај са најбољим одличјима. Ради се о хуманој етици која полако али сигурно продире у нашу свакодневницу. У педагогији се тек назиру обриси те хумане етике, а традиционални наставни моделу не успијевају да прате нарасле хумане потребе иако имамо низ промјена у традиционалној настави и низ иновација које грам по грам додају на вагу педагошког хуманизма.*

Прије скоро пола вијека Алвин Тофлер је посао како је људски род напросто ухваћен у скоку технолошких промјена (Toffler, 1970), а 2010. године констаовали смо како најтраженијих десет занимања на планети Земљи није постојало 2004. године (Fisch, K., McLeod, S., & Brenman, J. 2010; vidi kod: Minaya, 2012). Стижу нова занимања и нове технологије, а педагогија и даље слиједи наставне моделе из прединдустријског и индустријског доба. Уз чињеницу да се данас од 100 дипломираних кандидата са факултетима може запослити само 15, ми и даље не постављамо питање како образовати људе за

[1] Ненад Сузић је редовни професор на Филозофском факултету у Бањој Луци, предаје педагогију и социологију образовања. Контакте у вези са овим радом можете остварити на тел: 00387-65-538-500 те на E-mail: nenad_szc@yahoo.com

живот без сталног запослења, још увијек образујемо људе да буду инжењери, правници и економисти или за неко друго занимање иако знамо као и ти млади да већина њих неће имати запослење. Ми већ сада поуздано знамо да образујемо највећи број младих људи за непознатог корисника, за слободно вријеме, а немамо ни једног студијског програма који ће оспособити младог човјека за то! – апсурдно, зар не?

Усавршена и софистицирана стиже нам савремена технологија, а већина људи на планети Земљи само слиједи технолошке иновације, користи модерну технологију иако не зна готово ништа о њеном креирању и изградњи и исто тако мало о начину њеног функционисања. Од сто људи који данас користе мобилни телчефон тешко ћете наћи једног који је боље упућен у начин функционисања овог апарата. Какви су утицаји технологије на васпитање и образовање, на школски систем? Ово је питање које заслужује ширу теоретску и истраживачку елаборацију. За примјер ћу илустровати само један технолошки импакт у сферу образовања. Када обрађује инсекте, наставник може доживјети да у разреду има дијете које више зна о мравима него он и више него што пише у уџбенику. Ако је добар наставник, он ће дати шансу том малишану да за идући час припреми презентацију о мравима. Да би то урадио, наставник треба напустити позицију свезнајућег поучавателја, позицију енциклопедије која хода, и признати да нешто не зна. Осим тога, дајући ученику шансу да покаже екстра знање, тај наставник ће снажно мотивисати не само тог ученика, него и остале да убудуће проучавају садржаје који слиједе. Путем Интернета и нове технологије ученици данас могу научити многе ствари које им школа не нуди. Дакле, технологија стиже као нови наставник, као дискретни посредник и преносник информација, тихи поучаватељ. Њен утицај на васпитање и обраовање постаје све значајнији, ученицима помаже, а наставнике тјера на освајање нових улога, на усавршавање и мијењање начина рада.

ПЕДАГОГИЈА И ТЕХНОЛОГИЈА

Природна и вјештачка интелигенција се све више приближавају. Уз помоћ технологије човјек данас клонира фетусе разних живих бића, успјешно укршта DNK двију ћелија и чини разна генетска чуда која су прије једног вијека била незамислива а у религијама чак и забрањена јер је „мистерија стварања“ била

резервисана за свемоћног бога или алаха. Као што технологија стиже све брже и брже, тако и човјек овладава властитом еволуцијом све брже и брже. Кривуља усавршавања машина и човјеково овладавање еволуцијом се међусобно приближавају, али се зато еволуција људи и машина битно разликују (Табела, 1).

Табела 1: Разлика у еволуцији људи и машина

Природна интелигенција (човјек)	***Вјештачка интелигенција (машине)***
Промјене су постепене и споре.	Промјене су брзе, често скоковите.
Човјеков животни вијек се продужава.	„Животни вијек“ машина се скраћује усавршавањем (нпр. компјутер).
У интересу прогреса или супериорности појединца или групе, није морално жртвовати било ког појединца или групу.	Једна супериорна машина шаље у старо гвожђе десетине или стотине других, превазиђених машина.
Човјек се усавршава са или без помоћи машина.	Машина се не може усавршавати без помоћи човјека.
Човјек планира своје усавршавање.	Усавршавање машина планира човјек.
Човјек је самоодржив и самообновљив.	Одрживост и обновљивост машина зависи од човјека.

Да бисмо боље разумјели однос педагогије и технологије, нужно је дефинисати појам *технологија*. „Технологију можемо редефинисати као сврховите путеве којима је околина структурисана за добробит човјечанства“ (Hancock, 2009, стр. 36). Заиста, ако се сложимо са Питером Хенкоком и кажемо да технологија служи за добробит човјечанства, тада морамо логично закључити да се та добробит убрзано приближава. „Појавом нове технологије, људске активности се све више усавршавају“ (Ибидем, стр. 5). Овдје се морамо запитати какву будућност може очекивати човјечанство у контексту усавршавања технологије. „Будућност људских бића данас је повезана са коеволуцијом биолошких и небиолошких (компјутерских) форми живота“ (Ибидем, стр. 4). Ако у контексту ових промјена и приближавања људи и технологије посматрамо педагогију, можемо рећи да она преспоро напредује, односно да прогресивно

заостаје. То ћемо једноставно уочити ако у Табелу 1 поставимо педагогију – лако ћемо закључити да она слиједи лијеву, а врло малом дену страну. То и није нека замјерка јер педагогија је хумана дисциплина, али морамо констатовати да животни вијек књиге данас није дуг као прије неколико деценија управо захваљујући технологији. То вриједи и за књиге које се односе на педагогију. Управо захваљујући технологији данас свако може да пише и штампа књиге из сфере педагогије, да затим то предаје студентима, а да ником за то не полаже рачуне. При томе је могуће да се јаве бофли, плагијати, као и разноразно „смеће“ од литературе само зато што је неко докторирао и држи позицију да предаје из тих књига. С друге стране, то је и својеврсна предност јер ствара конкуренцију нових метода, идеја и педагошких концепција. Стижу времена када ће ученици и студенти одбацити такве уџбенике и предаваче јер ће путем електронских медија и технологије доћи до информација о томе шта нуде бољи уџбеници и о томе које су слабости уџбеника из којих „морају“ да уче.

ПЕДАГОШКА НАВИГАЦИЈА

Вернон Винге, математичар са Сан Дијего Универзитета, поставио је на једном НАСА симпозијуму 1993. године занимљиво и логично питање. Да ли ми људи можемо у артифицијелној интелигенцији произвести еквивалент хуманој интелигенцији? „Ако је одговор *да*, *можемо*, тада остаје врло мало мјеста за сумњу да ће бића савршенија од људи бити конструисана кратко вријеме послије тога“ (Vinge, 2011, стр. 1). Сада слиједи логично закључивање. Наиме, ако већ сада видимо да је акцелерација прогреса машина бржа него еволуција људи (Табела 1), морамо се запитати да ли ће и када, односно у чему, машине престићи људе. Већ данас компјутери брже рачунају од човјека, могу тачно репродуковати хиљаде и милионе књига, лакше претражују и налазе информације и слично. Сада се морамо логично запитати да ли ћемо у машине моћи уградити етику која би апсолутно заштитила људе од супериорних машина, односно, да ли то већ сада радимо или не. Слиједи морбидно питање: да ли ће супериорним машинама људи у одређеном периоду развоја постати баласт, сметња? Логичан одговор је да се то неће десити ако у машине уградимо исправне етичке принципе, ако већ данас у приоритет поставимо хуману етику.

Слиједи логично питање за нас људе: да ли данас имамо чисту и јасну хуману етику коју бисмо недвојбено уградили у машине које стварамо? Овдје ћу поставити још једно логично питање: да ли ће педагогија убрзавати и слиједити пут машина или ће остати на споријем људском колосјеку? Опет се намеће логичан одговор: машине ће све брже и брже преузимати педагошке функције човјека, оне ће све више и све боље задовољавати човјекове потребе за учењем. Другим ријечима, педагогија је на прагу врло озбиљних трансформација, али педагози то мање-више игноришу или слиједе само парцијално.

Појам *навигација* данас се користи при описивању стабилности неког система који се налази у несигурном окружењу. Што је виши ниво навигације, то је систем стабилнији. Да ли у педагогији треба уважавати законитости навигације?

Када се крећемо ка одређеном циљу, лакше ћемо савладати простор и вријеме ако знамо сигуран пут до остварења тог циља и ако је циљ потпуно јасно постављен. Брзину кретања моћи ћемо повећати уколико знамо да на том путу нећемо имати препрека или уколико предвидимо могуће препреке. Вођење објеката, машина или особа којима се управља при остваривању циља називамо *навигацијом*. Уколико су објекти, средства или особе подешени тако да се могу прилагодити неочекиваним изазовима, тада ће остварење циља бити сигурније. Овдје се ради о *адаптивној стабилности*. Дакле, адаптивна стабилност представља једну од кључних компонената стабилности система. „Навигација је кључ адаптивне стабилности за све људе“ (Hancock, 2009, стр. 16). Адаптивну стабилност човјека не треба видјети као способност реактивног одговора на нове ситуације, него више као проактивну способност предвиђања. Овдје смо на пољу футурологије. Да ли је могуће обучавати човјека за предвиђање, односно повећавати његове навигационе компетенције? Ad hoc одговор је *да*. Људе годинама школујемо да би се добро сналазили у медицини, економији, праву и другим професијама; дакле, развијамо њихове адаптационе способности. Лет на Марс се припрема око 16 година да бисмо једну машину помоћу навигације довели на одредиште; дакле, у оваквим пројектима развијамо човјекове навигационе компетенције. Не треба много оваквих аргумената да бисмо имали јасну потврду како је могуће осопособљавати човјека за предвиђање, како је могуће јачати његове навигационе компетенције. Ове компетенције ћемо развити уз помоћ педагогије. Боље је да човјека оспособимо за

проактивно предвиђање (превенција), него за реактивно или адаптивно реаговање (лијечење).

Литература

1. Hancock, P. A. (2009). *Mind, machine and morality: Toward a philosophy of human-technology symbols*. Farnham, GB: Ashgate.
2. Spengler, O. (1922). *Der Untergang des Abendlandes: Umrisse einer Morphologie der Weltgeschichte – Zweiter Band Welthistorische Perspektiven*. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
3. Toffler, A. (1970). *Future shock*. New York: Bantam Books.
4. Minaya, C. (2012). Preparing for the 21st century workplace. Na sajtu: http://www.examiner.com/article/preparing-for-the-21st-century-workplace. Očitano. 27.06.2012.
5. Vinge, V. (2011). The coming technological singularity: How to surviwe in the post-human era. http://www-rohan.sdsu.edu/faculty/vinge/misc/singularity.html. Очитано: 25.05.2011. године.

Академик Емил Каменов[1]
Нови Сад

Научна полемика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 471-474

ЛЕТ ИЗНАД КУКАВИЧЈЕГ ГНЕЗДА

Пре четврт века био сам у Прагу гост чехословачке Академије наука. Један дан мог боравка био је посвећен сусрету са колегама – педагозима. Прво сам ја испричао чиме се бавим, а онда је то учинио свако од њих. Имали су као оквир једну општу тему – неговање социјалистичког морала, свако из свог угла. На пример, поменути морал из аспекта дидактике, аспекта андрагогије итд.

Већ после трећег-четвртог излагања мене је незадрживо почео да спопада смех, што је било прилично чудно, а сасвим непристојно. Када је смех постао гласан морао сам да објасним своје понашање. То је било сасвим једноставно. Казао сам: „Смешно ми је како можете да истражујете нешто чега нема…“

После мало колебања смех је заразио и њих. Атмосфера је од круте, академске, постала опуштена, пријатељска, швејковска.

Убрзо после тога пао је берлински зид.

ПЕДАГОГИЈА КАО УТОПИЈА

„Људи ће бити такви каквим их васпитавамо“, каже Л. Н. Толстој. „Будућа школа проналази коначно склад и хармонију у остваривању своје и индивидуалне – персоналне и социјалне мисије…“, каже наш уважени професор. „Процес васпитања не може да буде програмиран… васпитање је ‘Божија тајна’“ кажу руски православни педагози Шишова и Маркова.

[1] kamenov.dragon@gmail.com

Тему сам смислио сећајући се докторске дисертације колеге Зорослава Спевака у којој се Ј. А. Коменском приписивао утопизам. На то никако нисам био спреман да пристанем из великог поштовања према утемељивачу педагогије, творцу школског система и блиставом уму који је био далеко испред свог, а можда и нашег, времена. Једноставно, нисам био спреман да га ставим у исти кош са дресираним ајкулама које ће вући чамце Шарла Фурјеа и еугеником Томаза Кампанеле. Чак ни са донекле (само донекле) на почетку обећавајућим социјалним експериментима Роберта Овена, В. И. Лењина, Ким Ил Сунга и Пол Пота.

По чему се заправо утопистичке идеје разликују од научних? Пракса остаје вечити критеријум који их раздваја, да не понављам Лењинову тријаду, која се толико отрцана да више није ни флоскула. А шта нам каже пракса? Јесу ли деца педагога боље васпитана од остале деце? Да ли су Фридрих Фребел, Јохан Хајнрих Песталоци и Александар Нил били научници? Може ли се васпитавање деце научити из књига? Може ли се уопште једно успешно искуство у васпитавању и образовању пренети из једног контекста у други? Одговори су претежно негативни.

Наравно, има позитивних искустава – васпитане деце, примера памети, племенитости и доброте. Међутим, када се околности, које су их (претпостављено) учиниле таквим, покушају описати и уопштити, оне нам измичу, као што каже песник: „Ја сам та вода коју видите, а под рукама ме нигде нема“.

У сваком случају они, које сматрамо за велика имена у педагогији (по својим идејама али и практичним достигнућима, нпр. Макаренко и Александер Нил) нису били научници. Оно што су проповедали није била наука него „поема“. Нико није био у стању да понови оно што су они радили, а вредност науке је управо у томе – када се нека процедура провери научним поступцима – сви могу да је примењују.

Морамо се чувати решења према којима се вредност и исправност неке педагошке идеје мери само њеном ефикасношћу у остваривању оних циљева које је прописала држава, јер су у том погледу били најефикаснији педагози Крик и Бојмлер. Они су припремили фиреру одану и самопожртвовану младеж, какву је имала још само древна Спарта. А најнеефикаснији су као васпитачи били социјалистички педагози; поменимо само „шува-

рице“ и чињеницу да нас пола века васпитавања братства и јединства није спречило да водимо један од најглупљих ратова у светској историји.

Па шта је онда решење којим би се педагогија спасла од свођења на утопију, тј. „шарену лажу“ подложну злоупотребама? Можда домен педагогије можемо одредити као што су то учинили Г. Кершенштајнер, Јосип Маринковић (а можда да поменем и Дјуја – филозофа и примењивача своје васпитне филозофије). По њима је педагогија примењена филозофија. Тако ова мајка свих наука добија своју праксу (коју није имала), а педагошка пракса критеријум своје истинитости.

Предложено решење, ма колико било привлачно, ипак има једну озбиљну слабост, која га доводи у питање. Наиме, не може се кроз историју, па ни у садашњости, наћи пример да је нека васпитна пракса суштински потврдила васпитну филозофију, на којој је почивала. Васпитна филозофија је најчешће служила да идеолошки оправда одређену васпитну праксу, али не и да руководи њоме.

Епилог

Бављење футурологијом неодољиво привлачи сваког педагога/утописту, па бих и ја да јој допринесем. У будућности, која је већ увелико почела, маркантно се издвајају два тренда: први наводи педагоге на све ужу сарадњу са генетичарима, а други – на остваривање древног полицијског идеала сажетог у реченици: „Признаћеш ти мени када си мајку за сису ујео!“. Заправо, са садашњим (а још више будућим) системом сакупљања и чувања података о сваком појединцу, полицајац неће морати да поставља поменуто питање, биће довољно да погледа у нечији електронски досије. То ће знатно олакшати посао педагозима – имајући све податке о некоме, нпр. о његовим слабостима и мотивима, биће могуће врло ефикасно контролисати његово понашање. Још кориснија биће сарадња са генеричарима. Једнога дана они ће бити у стању да произведу тачно оно што држава и срећни родитељи од њих траже по особинама са којима ће се родити, од благе и послушне нарави, преко дара за спорт, све до боје очију.

Педагогија ће коначно бити ефикасна у постизању циљева који јој се поставе.

Београд, јуна 2012.

Академик Младен Вилотијевић[1]
Београд

Научна полемика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.04
стр. 475-476

ЕМАНЦИПАТОРСКО ВАСПИТАЊЕ

Без икаквог увода поставићу једноставно питање: да ли је наша педагогија као теорија и пракса испустила из видног поља неке битне компоненте васпитања и образовања. Сматрам да јесте и кад то кажем мислим на формирање ученика као аутономне личности. У Закону о основама система васпитања и образовања као циљ је, на првом месту, стављен пуни интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој ученика, значи целовита личност. Међутим, у том истом Закону, у исходима образовања, налаже се да ученици треба да усвајају знање, да науче, идентификују, раде, прикупљају, комуницирају итд. Готово да се и не помиње васпитна страна наставног и школског рада. У пракси, стање је врло неповољно јер се школски успех ученика одмерава само по ономе што је сазнао, а мало или нимало по томе да ли се, и колико, формирао као самостална личност. И усмено и тестовско проверавање рада и резултата ученика сведено је на когнитивну компоненту која јесте важна, али не и једино важна јер су и морална, емоционална, естетска и конативна својства веома битна. То је тако јер је најлакше припремити и обрадити тестове когнитивног карактера, и уопште, најлакше је процењивати знања.

Усредсређујем са на задатак школе да помогне ученику да аутономно просуђује и делује. Користим термин аутономија личности зато што га је као категорију промовисала критичко-комуникативна педагогија утемељена на идејама франкфуртског филозофског круга. На значај те педагогије се нарочито указује током последње деценије. Јирген Хабермас, истакнути представник тога круга, посебно је наглашавао задатак да појединац себе обликује као личност и као сметњу томе означавао је инструментализам који гуши човеков субјективитет. Критичко-комуникативна педагогија се наслонила на те идеје па тако Клаус Моленхауер, протагониста те педагогогије, коју назива и еманципаторском, каже да се у педагошком деловању ваља окренути аутономији, ослободити се догматизма пошто самоодређење треба да буде сврха образовне и васпитне праксе.

[1] vilotije35@gmail.com

Мислим да се у нашим званичним документима, посебно кроз стандарде и исходе, а у пракси нарочито, углавном инсистира на тзв. компетенцијама које потпуно засењују потребу еманципаторских настојања. Квалификација, компетенција, знање су потиснули људску компоненту на маргину. Наш је задатак да на то указујемо и да се боримо против инструментализације образовања јер струка треба да има критички однос и према школској пракси и према технократским захтевима. За критику има доста разлога зато што се образовање посматра утилитаристичко-економистички, односно зато што се личносно-морална и општекултурна страна образовања ученика запоставља. Овде се треба сетити залагања Волфганга Шулца који је истицао да је стицање компетенција за друштвену репродукцију легитимно једино ако се тиме истовремено подржавају аутономија, самоодређење и располагање самими собом.

Не треба посебно наглашавати да се тим елементима наставног рада код нас поклања најмање пажње. Резултати истраживања о вредносним оријентацијама и идеалима младих непосредно оптужују и нашу образовну политику и праксу. Наши младићи и девојке хтели би, са мало рада, да живе лепо и угодно, а узори су им личности са естраде и спортисти, а не проналазачи, научници и уметници. Аутономне личности, са изграђеним моралним опредељењем према раду и према другима сигурно би имале другачије вредносне оријентације. Дидактици, као теорији и пракси добро би дошло Шелерово упозорење да образовање не треба да служи само квалификацији (радној) и да поглед педагога не сме бити управљен само на садржаје већ и на односе. Реч је о односима према другима, према раду, према вредностима, о томе да васпитање треба схватити као процес еманципације, тј. као враћање појединца самоме себи. В. Клафки наглашава да еманципаторско образовање значи оспособљавање за самоодређивање, суодређивање и солидарност. Процес одрастања треба да води појединца ка самопотврђивању, самоспознаји и самоодређењу – то је порука еманципаторске педагогије.

Према тим порукама, ми треба да се самоодредимо и делујемо. Треба да се упитамо да ли је нашим ученицима омогућено да располажу сами собом или њима располажу други, државни органи својим актима и ауторитарни наставници својим понашањем? Укратко, делујмо еманципаторски, а то значи да настава треба да има критички однос према стварности, да буде интерактивна, кооперативна, организована као рад у малим групама, да не инструментализује ученика него да му помаже да постане самоодређујућа и аутономна личност која ће прогресивно мењати реалност.

3. ДЕО

ЧУВАЈМО И ПОШТУЈМО СРПСКУ ПЕДАГОШКУ ТЕРМИНОЛОГИЈУ

Акдемик Никола М. Поткоњак

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37
стр. 479-498

ЧУВАЈМО И ПОШТУЈМО СРПСКУ ПЕДАГОШКУ ТЕРМИНОЛОГИЈУ

(проширене тезе за расправу)

"Чувајте, чеда моја мила, језик као земљу. Реч се може изгубити као град, као земља, као душа. А што је народ изгуби ли језик, земљу, душу?"

"***Не узимајте туђу реч у своја уста. Узмеш ли туђу реч, знај да је ниси освојио, него си себе потуђио.***

*Боље ти је изгубити највећи и најтврђи град своје земље, него најмању и најнезначајнију реч свога језика." (*из Завештања о језику *Стефана Немање)*

I

Терминологија је *један* од четири конститутивна елемента сваке науке (предмет, метод, систем, терминологија).

Терминологија се *развија* заједно са науком на коју се односи.

Степен развијености и богатства терминологије изражава, на одређен начин, и степен развијености науке.

II

Српска педагошка терминологија (у даљем тексту СПТ) настајала је и развијала се од *средњег века* до наших дана. Она има веома дугу историју и традицију. Корен СПТ се налази у словенском (старословенском) језику, што треба чувати као особен знак идентитета.

СПТ настајала је и развијала се у народу, у пракси васпитавања деце у породици, задрузи, племену и држави.

Покрштавање и описмењавање Срба (девети век) означава почетак развијања СПТ.

При црквама, манастирима, делатношћу свештеника и остале црквене јерархије, јављају се први организовани облици образовања и васпитања. Њих прати одговарајућа терминологија.

На дворовима српских средњовековних владара и велможа организовани су различити облици образовања и васпитања њихове деце. У том процесу рађали су се и развијали одређени педагошки термини, рађала се српска педагошка терминологија.

1. Један од првих и најстаријих средњовековних српских педагошких термина (према историчару, академику Сими Ћирковићу) јесте термин ***учити.***

У средњовековним житијама српских владара и велможа, житијима црквених великодостојника, у *Номоканону* Светог Саве, у *Законику* цара Душана, термин *учити* има значење ''давање хришћанских моралних савета'', ''давање поука'', ''учити нечем другог''.

Упоредо са термином учити, у истом значењу коришћени су термини: *научити* и *поучити.*

Неки наши педагози (на пример, др В, Бакић) користе термине *поучљивост*, ређе *поучениј*е (на пример ''поучне приче'').

Од термина *учити* стваране су већ у средњем веку многе синтагме: ''учити књигу'', ''учити грамоту'', ''учити дјети/отроки'', ''учити свештеним/светим књигама''.

2. Из термина учити изведен је термин ***ученик*** – онај кога поучавају, кога уче, коме је упућена поука.

У почетку термин *ученик* се односи на ''младог монаха'', на онога ко је дошао у манастир (или код свештеника) да ''учи књигу'' да би постао монах. Касније се тај термин односи на све оне које ''уче грамоти/књизи''.

3. Ређе је у почетку за оне које ''уче књигу'' у манастиру кориштен назив ***дијак.*** Термин има грчки корен – ''diakonos''. Термин ''дијак'' се временом трансформисао и користо као назив за најнижи чин у црквеној јерархији – *ђакон.* Отуда у СПТ термин ***ђак.*** Тај термин се у манастирима користио и за оне који ''уче грамоту'' да би били писари и/или преписивачи црквених књига, а не само монаси и свештеници (црквена лица).

Временом су *ученик* и *ђак* постали синоними. Затим се почео све више да користи термин *ученик.* У више синтагми се, међутим, задржао, чак и данас, други термин: ''ђачка књижица'', ''ђачка капа'', ''ђачка униформа'', ''ђачка соба'', ''ђачки кутак'', ''ђачка клупа'', па чак и у другим случајевима: ''ђачка чета'' (''1300 каплара''), ''ђакова буна'' (буна ''ђака Милоја'' у Србији 1825.).

Интересантно је напоменути да се термин *ђак* јавља само у мушком роду!

4. Из термина учити изведен је и термин ***училиште,*** ређе ***свеучилиште.*** Најпре тај термин значи *место* на коме се учи, а касније *институцију* у којој се учи.

Термин *училиште* задржао се у СПТ до прве половине 19. века. Тада је замењен термином ***школа.*** Овај термин ће потпуно потиснути термин *училиште* и остати трајно у СПТ.

Интересантно је додати да се у хрватској педагошкој терминологији дуго одржао термин *учиона.*

5. Из термина учити изведен је термин ***учитељ*** у значењу – онај који ''учи/књизи'', који ''учи/грамоти'' другог, онај који ''саветује'', ''поучава'', ''води другог''.

Термин учитељ се задржао у СПТ до наших дана. У прошлости су му додавани различити атрибути према стварним потребама, често регулисани административно (законски). Када су те потребе престале престајала је употреба и тих синтагми у СПТ.

На пример, у Србији током 19. века постојали су ''стални'' и ''привремени''. ''помоћни'' и ''други'', чак и ''калфе'' учитељи; постојали су ''предметни учитељи'', ''приватни учитељи'', понекад и ''прелазни учитељи'', постојали су и термини ''подучитељ'', као и термин ''надучитељ'', а најчешће је коришћен термин ''народни учитељ''.

У најновије време, подизањем нивоа образовања *учитеља* прети реална опасност да се термин *учитељ* потисне из СПТ. Уместо њега користе се данас ружне синтагме ''наставник разредне наставе'', ''професор разредне наставе''.

Под утицајима Византије и грчког језика у средњем веку, па и неко време касније, за учитеља су коришћени термини: *daskal, didaskal,* касније и *daskal-devojka.* Ови термини потичу од грчке речи ''didaskalos''.

Ређе је у то време коришћен термин *daskalče* – за ученика кога учи даскал.

Под страним (латинским) утицајем у СПТ јавио се и термин *preceptor* - у значењу инструктор, васпитач, учитељ.

Ти страни термини нису постали саставни део СПТ.

6. Како су синови (не односи се на кћери) српских средњовековних владара и велможа одлазили на школовање у Дубровник и остале приморске и далматинске градове, па и у Италију, како су учитељи из тих школских центара долазили у Србију, у средњем веку се за учитеља користе и термини: *magistar, master,* посрбљено – *мађистар* или *мађистер,* ређе се тада користи термин *професор.*

Под овим страним утицајима у Србији почиње да се користи и термин *skula* уместо *училиште.* Ученици skule ређе су називани *скулари.*

7. Сеобама Срба на Север и Запад, преко река Дунава, Дрине, Саве и Купе (пред најездом Турака), они долазе у додир са педагошком терминологијом западних земаља. Посебно то важи за Србе у Војној Крајини и Војводини.

Тада се почињу међу Србима користити страни - посрбљени - педагошки термини: *šulmaster, lerer,* поново: *магистар, мастер, мађистар, професор,* ређе: *шуле,* чешће *школа*, понекад чак и *чкола.*

Сем термина *школа* и *професор* остали термини нису се задржали у СПТ.

8. Из средњег века потиче и основни педагошки термин ***васпитање.***

У почетку је он повезан са терминима: ''храњење'', ''отхрањивање'', ''телесно и духовно уздизање од детињства до зрелости''. Касније је значење промењено – односи се тај термин све више на *духовно отхрањивањe* (хришћанско, морално, људско).

Термин се иначе састоји из два дела, речи *вас* – цео, сав, свестран и речи *питати* – хранити (мало дете). Заједно те речи – васпитање – значе ''отхрањивати у целости''.

У српској народној педагогији постојао је и термин *одваспитавање* – у значењу: *завршавање* васпитања детета у породици.

Термин васпитање се задржао у СПТ, мењајући садржај и значење према стварним потребама, често добијајући разне атрибуте – васпитање у ''ужем'' и ''ширем'' значењу, умно, телесно, верско, техничко, сексуално итд. васпитање, затим васпитање воље, васпитање срца, васпитање ума, васпитање осећања итд.

9. Додаћу да Вук Ст. Караџић у свом *Рјечнику* не наводи термин *васпитање,* (ни у једној верзији), али зато наводи термине: *одгој, одгајање, гојенац.* Вук наводи и термине: *узгој, узгајање,* из којих су изведени термини: *узгојитељ, узгајатељ, узгајаник,* отуда и *узгојна школа,* па онда чак и *узгојословље.* Ови термини постали су саставни део хрватске педагошке терминологије.

Додаћу да је у ''првој учитељској учиони'' у Загребу (1849.) постојао наставни предмет под називом ''наук отхрањивања'' – у значењу – педагогија.

10. И други основни педагошки термин – ***образовање*** потиче из средњег века. Првобитно значење: образ, слика, изглед, облик, обличје (''човек је створен по образу Бога'').

У педагогији у Срба има схватања према којима је термин *обрзовање* шири и свеобухватнији од термина *васпитање.* Доста је и оних који сматрају обратно. Те дискусије трају све до наших дана.

Већина српских педагога прихвата да је термин *васпитање* шири и обухватнији од термина *образовање.*

У овом ''веку учења'', ''веку науке, технике и технологије'' неоправдано се форсирају термин и пракса ''образовања'', а запостављају термин и пракса *васпитања.*

Из термина *образовање* изведене су многе синтагме, неке синонимне са термином васпитање: ''умно образовање-васпитање'', ''телесно образовање-васпитање'', ''школско образовање-васпитање'' затим ''самообразовање-самоваспитање'' и сл.

Додаћу да Вук. Ст. Караџић у свом *Рјечнику* не наводи термин *образовање.*

11. И трећи основни педагошки појам ***настава,*** такође потиче из средњег века.

Порекло тог термина је у речима: *наставити, настављати* – у значењу – ''показати пут'', ''упутити неког на пут'', ''водити неког путем'', али и саветовати неког којим путем да иде.

Онај који то чини је *наставитељ* или *наставник.*

У хришћанству је то значило да наставник неком указује на прави ''пут вере'', да га ''уводи у веру'', у ''хришћанску веру и морал'' и сл.

За Богородицу Одигитрију се каже да је она ''путеводитељица'', али и ''наставница''.

Неко време је у Србији кориштен и термин *дјетонаставник.*

По некима ови термини су изведени из речи: ''настајање'' и ''постојање'' нечег – на пример, ''новог знања''.

У 19. веку у Србији био је у употреби термин *наставлениј*е и *настављениј*е – у значењу поука, упутство, инструкција, директива, обука, обучавање и сл. Тако се у почетку називао и *законски документ* којим су утврђивани наставни планови и програми новоотвараних школа, којима су давана упутства учитељима како да те садржаје остварују, којима је ''уређивана'' организација школе и сл. (на пример: *Устројениј*е *училиштног јавног наставлениј*а *– 1844.)*

У СПТ задржали су се само термини: *настава и наставник,* са доста изведених синтагми: ''наставни садржаји'', ''наставни предмети'', ''наставни час'', ''наставна средства'', у новије време ''наставни тест'' и сл.

12. Из средњовековног термина ***просветити*** изведени су термини *просвета* и *просветитељ.* Основно значење термина ''просветити'' било је: ''ширење светлости'', ''уклањање таме'', ''прогледавање'', ''осветљавање'', ''расветљавање'', али и ''откривање'', ''објашњавање''.

Просветитељ шири светлост, пре свега ''светлост вере''. Не каже се случајно да је Свети Сава ''први српски просветитељ''.

У СПТ задржали су се термини *просвета* и *просветитељ.*

Нису се задржали термини који су се краће користити у прошлости у значењу термина *просвећивање* – ''науковање'', ''наукословље''.

13. Из средњег века потиче и термин ***знање*** - у значењу да је неко ''обавештен о нечем''.

За ''опште знање'' користио се термин *вједеније,* док је опозит том термину био *невежда* – којим се означавала ''незналица''. За ''незналицу'' коришчени су и термин ''незнадоша'' и ''незнановић'' (по Вуку Ст. Караџићу).

У СПТ задржао се само термин *знање* добивши савремено значење.

14. Из средњег века потиче и термин ***књиīа*** – богослужбена, света, црквена књига. Других књига тада није ни било.

Колико је *књига* у описмењавању тада била важна доказ су и називи које су добијали они који су ''учени књизи''. Зависно од тога коју су књигу ''учили'' они су називани *часловци* и *псалтирци* (по црквеним књигама које су дуго у Србији биле употребљаване за описмењавање).

Када су стигли у 19 веку *буквари* (први српски буквар је штампан много времена пре тога - 1597 – *Буквар инока Саве),* они који су учили из буквара називани су *букварци.*

Ти термини се нису задржали у СПТ, јер се променио и начин описмењавања и књиге на којима је то вршено.

15.У СПТ нису се задржали ни други термини везани за књигу и ''учење грамоти'' по манастирима и при црквама (парохијалне школе) – *''књига староставна'', ''старословна књига'', ''царствена књига''.*

16. Већ сам рекао да су на СПТ у средњем веку утицали и Византија и Запад.

Срби су у средњем веку знали за термин ***īаидеиа*** (из кога је касније изведен назив за педагогију – науку о васпитању). Тај термин је дуго код Срба превођен као ''наказание'', али не у смислу казне, већ као опозит придеву *ненаказан* – онај који није ''учио књигу'', који није стекао образовање, који није образован. По некима тај термин има корен у речи ''казати'' – ''*казан''* – у значењу ''како ја кажем'', ''одређен''.

III

Деветнаести век је други период који је веома значајан за развој СПТ. Време је то када српска држава, после Првог и Другог устанка, добија од Порте право (Хатишериф 1830) да самостално отвара школе, да на својој територији организује образовање и васпитање, да штампа књиге и уџбенике, да образује учитеље итд. Време је то када се српски интелектуалци (државни стипендисти – благодјејанци) школују на Западу (Немачка, Аустрија, Швајцарска) и враћају у Србију. Време је то када се покрећу

педагошки листови и часописи, када се преводе дела европских педагога, када српски педагози, школовани на Западу, пишу своја ауторска дела. Напокон, време је то када у Србију долазе многи ''учени'' Срби из ''прека'' и постају руководиоци просвете, руководиоци и професори највиших школских институција у тадашњој Србији (Гимназија, Лицеј, Велика школа) итд.

Педагошка терминологија добија тада прворазредни значај. Она у тим условима постаје посебно важна. Без ње се никако нису могли обавити многобројни просветни, школски, образовни, васпитни и педагошки задаци.

1. У 19. веку наставља се употреба напред наведених педагошких термина из средњег века. Они се учвршћују у СПТ добијају савременија значења и садржаје. Највећи број тих термина задржао се у СПТ до наших дана.

2. Један део педагошких термина се у новим условима и због нових образовних и васпитних потреба замењује новим термина. Стари термини нестају из СПТ.

3. Тада се осећа велики недостатак адекватне педагошке терминологије – не постоје српски називи за разноврсне школске институције које се отварају у Србији, не постоје називи за наставне предмете (науке) које се изучавају у школама, не постоје називи за стручњаке који раде по школама, за звања и положаје учитеља и осталих наставника, не постоје називи за принципе, методе, начине и средства рада у школама итд. итд. Постојала је општа ''глад'' за педагошком терминологијом.

4. Прво научно друштво основано у Србији (1841.) *Дружтво србске словеност* (први претеча данашње САНУ) као свој главни и основни задатак има управо утврђивање *научне терминологије*.

Неопходних термина није било ни у црквено-словенском (тада званичном), а није га било ни у народном српском језику (у народној педагогији), зашто се залагао Вук. Ст. Караџић, члан тог Научног друштва. Проблем је био заиста веома велик и требало га је решавати.

5. Појединци почињу тада да ''стварају'' ''научну'' терминологију за многа подручја, па и педагошку терминологију....

Настају тада (наводно у ''духу'' народног српског језика) многи ''нови'' термини: *мудрословље* и *љубомудрије* (за филозофију), *мислословље и љубословље* (за логику), *душесловље* (за психологију), *природословље* (за физику), *биљословље* (за ботанику), *језикословље* (за језике), *народословље* (за фолклор), *наукословље* (за науку).

6. Термин ''наука'' користи се тада веома широко – ''наука о земљодејству'', ''наука о језикословљу'', ''наука о српском стихотворенију'', ''наука о неговању вина''*, ''наука о вртовима''* (у значењу – део педагогије – који се бави предшколским васпитањем – предшколским институцијама – вртићима, забавиштима; у програму школовања забавиља налазио се наставни предмет под тим називом – ''наука о вртовима'' у значењу - *предшколска педагогија*).

7. Наведени ''нови'' педагошки термини нису употребљавани много ни током 19. века. Нису се задржали у СПТ. Уместо њих прихваћени су и постали саставни део СПТ међународно прихваћени термини: *филозофија, логика, психологија, физика, биологија, хемија, фолклор* и сл.

8. Први српски интелектуалци, који су се после школовања на Западу, враћали у Србију писали су своја ауторска дела, преводили су дела својих учитеља и професора, посрбљавали су те своје преводе, ''прерађивали'' их према ''домаћим потребама'', имали су много муке да на српском искажу своја педагошка сазнања, а поготово да на српски језик преведу дела западних педагога. Они су се пре одлучивали за употребу неких напред наведених (измишљених) ''нових'' педагошких термина, *него да употребе страни (немачки, француски) педагошки термин.*

9. Као изузетак, који се може сусрести у педагогији у Срба током 19, па и почетком 20. века, треба поменути да су неки преводици посрбљавали не само текст, већ и *имена* страних педагога: тако је Јан Амос Коменски постао *Јован,* исто се десило и Џону Локу – и он је постао *Јован,* Мишел Монтењ постао је – *Михаило,* а Волфанг Ратке постаје – *Ратић,* Паул Наторп постаје – *Павле,* Георг Кершенштајнер - *Ђуро.* Та ''пракса'' није дуго трајала.

10. Има и један обрнут пример. Један српски ''педагог'', аутор *Науке о васпитању (1867.),* Михаило Ружић се потписао као *Михаило Розен.* То је био усамљен случај.

11. Оно што треба посебно нагласити јесте чињеница да ***српски педагози школовани током 19 века на Западу (Немачка, Аустрија, Швајцарска) – у*** центрима хербартијанства и песталоцијанства – ***нису уопште покушали,*** а били су веома бројни и утицајни у Србији, ***да германизују и романизују СПТ.*** Напротив, сви они, почев од др Војислава Бакића, као најпознатијег и најстаријег хербартоваца у педагогији у Срба, затим почев од Стевана Д. Поповића, првог и најпознатијег песталоцијанца у педагогији у Срба, ***веома су неговали, поштовали и уважавали српску педагошку терминологију*** ма како она тада била скромна, неразвијена и недовољна.

12. У делима српских педагога 19. века, посебно код хербатоваца, могу се наћи као ''туђи'' и ''страни'' термини само они којима су означавани делови те ''научне педагогике'' – *телеологија, ходегетика, диететика* – који, уосталом, не потичу из немачког језика и који су тада били прихваћени на међународном нивоу. За те стране термине нису ни тада ни касније у педагогији у Срба постојали одговарајући термини. Када је престала владавина хербартијанства престала је и употреба те терминологије. Они нису постали саставни део СПТ.

13. Хербартовци су у СПТ унели разликовање између термина *педаагогика* (општа, систематска, теоријска) и термина *педагогија* (примењена, практична). Тог разликовања држали су се строго и доследно само присталице ''научне педагогике'' Хербарта. Остали српски педагози су се у томе слободно опредељивали. Приликом, свакако, прве расправе о ''науци о васпитању'' (почетком 80-их година 19. века у часопису ''Учитељ''), користе се, без неког посебног разликовања и система, упоредо оба термина – и *педагогика и педагогија.*

Поменућу неке примере: на почетку 19 века: Платон Атанацковић – 1817. год. и Урош Несторовић – 1817, затим у другој половини истог века – Милан Ђ. Милићевић, Јован Миодраговић, почетком 20. века др Паја Радосављевић, током прве половине 20 века Милан Шевић и многи други користе само термин *педагогија*, понекад уз синтагму ''наука о васпитању''.

Код највећег броја српских педагога употреба тих термина – *педагогика* и *педагогија* била је ствар личног и слободног опредељивања.

И у томе није било увек доследности. Они који су користили термин *педаогика* нису увек користили термине изведене из тог термина – ''педагошки''. ''непедагошки'' и сл., а они који су се определили за термин *педагогија* нису најчешће користили изведене термине ''педагогијски'', ''педагогијска'' и сл.

14. Интересантно је поменути да је С. Малишановић, 1871.године, у Новом Саду објавио брошуру под насловом *Педагођија.*

15. Српски педагози, припадници, при крају 19. и првих пар деценија 20. века, различитих педагошких праваца: хербартове, духовно-научне, културне, социјалне, експерименталне и персоналне педагогије, затим реалне (''практичне'') педагогије, на пример: Паја Радосављевић, Сретен Аџић, С. Оканаовић. Љ. Протић М. Милошевић, М. Шевић и др., ***нису заїађивали СПТ сїраним їедаїошким їерминима*** (немачким, француским, енглеским). Напротив, сви су поштовали и уважавали СПТ.

IV

Нови период у развоју СПТ представља 20 век. Почетком и средином 20 века наставља се у педагогији у Срба пракса из 19. века. Негује се и поштује СПТ. То је настављено и онда када се Србија нашла у новој држави – Краљевини СХС и Краљевини Југославији. Стање ће се битно променити тек при крају 20. века.

1. Између два светска рата (1918-1941) у педагогији у Срба (Југославије) постају популарне идеје индивидуалне педагогије, педагогије радне и активне школе. Читава плејада српских педагога (М.Ж. ЦветковиЋ, М. Спасић, М. Шевић, М. Ванлић, М. Јањушевић, Р. Вучић, припадници Напредног учитељског покрета, да поменем само, М.Б.Јанковића, Р. Вуковића и Р. Теодосића), тада популарише и пише дела на линији тих педагошких праваца, односно на линији социјал-демократског и социјалистичког педагошког правца. Многе присталице ''реформне'', ''нове'', ''будуће'', школе, теоретичари и практичари, који тада

делују, *не загађују и не кваре СПТ страним педагошким терминима*. Напротив, код свих њих, без изузетка, присутно је уважавање и поштовање СПТ. У њиховим делима нисам пронашао *ниједан* ''посрбљени'' немачки, француски, енглески или други страни педагошки термин.

2. Исто се може рећи и за оригиналног српског педагошког мислиоца у педагогији у Срба, *др Вићентија Ракића*, као и за ''оригиналног модерног песталоцијанца'' у педагогији у Срба, *др Војислава Младеновића.* И они у својим радовима веома поштују и негују СПТ.

3. Тада познати српски *психолози*, који се баве и педагошком проблематиком (Д. Бранковић, Б. Крстић, Б. Стевановић, С. Поповић и др).,исто тако, *не загађују СПТ страним педагошким терминима.*

4. Напуштање и ружење СПТ није вршено ни после 1945. када је, готово две деценије, целокупна југословенска (и српска) социјалистичка педагогија била под доминацијом совјетске педагогије. Ниједан педагошки терним совјетске *педагогије* (русоизам) *није преузет нити се употребљавао* у тадашњој педагогији у Срба.

5. Током 20. века дошло је до *позитивног богаћења* СПТ новим терминима, мање-више, *универзално* прихваћеним у свету. Ти термини су проистекли из прихватања (теоријски и практично) нових методолошко-епистемолошких приступа у педагогији у Срба. За називе *метода* истраживања и испитивања, истраживачких *поступака, техника, инструмената* није било адекватних речи у СПТ. Оправдано је што су тада прихваћени термини, на пример: *експеримент, експериментисање, тест, тестирање, анкета, анкетирање, интервју, интервјуисање, скала, скалирање итд.*

Оправдано је што нису превладали у СПТ страни термини као: *дескрипција, опсервација и сл.,* јер постоје сасвим прецизни и добри српски термини: *опис, описивање* и *посматрање.*

Није оправдано коришћење страног термина *кестионер* када постоји бољи српски термин *упитник.* Није оправдано што се у коришћењу предност даје неким страним на рачун српских термина, на пример: *девијација* уместо *одступање, дистрибуција*

уместо *расподела, сервеј* уместо преглед, *варијабла* уместо *променљива, фреквенција* уместо *учесталост, акумулација* уместо *гомилање, нагомилавање, фидбек* уместо *повратна веза*, *тенденција* уместо *усмереност* итд.

Никако није оправдано користити термин *брејнвошинг* уместо ''испирање мозга''.

6. Прихватљиво је што су у СПТ унети страни термини и када је реч и примени статистике, рачунарства, информатике у педагошким научним истраживањима. Такво *богаћење* СПТ је позитивно и добро. У српском језику нема термина којима би се могли превести страни термини из тих области..

И у томе не треба претеривати и користити стране термине и онда када за то постоје српски термини.

7. Није оправдано што се у другој поливини 20. века у СПТ користе страни термини и онда када постоје сасвим адекватни, лепши и бољи српски педагошки (језички) термини. На пример: зашто *репетиција* када постоји термин *понављање,* зашто *адаптација* када постоји *прилагођавање,* зашто *акцелерација* када постоји термин *убрзање,* зашто *имитација* поред термина *подражавање,* зашто *мултилингвизам* поред термина *вишејезичност,* зашто *глосар* поред термина *речник,* зашто *атестат* када постоје термини *потврда, уверење, сведочанство,* зашто *пробација* када имамо боље термине, чак и више њих: *испитивање, оглед, опит* итд.

V

Велико загађивање СПТ, рекао бих организовано и систематско, ***први пут у историји те терминологије***, десило се пред крај 20. и на почетку 21. века.

То загађивање СПТ извршили су, пре свега, ***неки*** *српски* ***психолози,*** *а затим и неки ''просветни администратири'' – чиновници.*

1. Када су психолози преузели (уз ангажовање неких високих чиновника Министарства просвете) у Србији улогу ''реформатора'' школства и образовања (*васпитање их никад није, нажалост, много интересовало)*, да би своје назови нове приступе и предлоге, идеје и замисли, приказали као *стварно* нове,

различите, чак и терминолошки, од оног што је некад и у то време постојало у српском образовању и школству, у српској педагогији, *они су прибегли коришћењу стране педагошке терминологије, претежно енглеске.* Веома ружним посрбљавањем те педагошке терминологије, чак и онда када су у СПТ постојали веома *прецизни и тачни српски термини* за оно што су они замислили и предлагали, они су веома ***наружили и језички загадили српску педагошку терминологију.***

2. Не познавајући СПТ, немајући осећање *одговорности* ни према свом *матерњем језику* ни према *српској педагошкој терминоилогији*, епигонски се односећи према свему што је страно, поменути ''реформатори'' су *без мере и потребе преузимали, ружно посрбљавали, енглеску педагошку терминологију.*

Чинило им се да путем СПТ не могу да искажу ''новину'' својих предлога и ''прогресивност'' својих реформних захтева. Сваки енглески (иначе, да додам: енглеска педагошка терминологија је у односу, на пример, на немачку и француску далеко неразвијенија и непрецизнија) термин чинио им се бољим, прецизнијим, тачнијим. Што је више такав термин ''нов'' и мање познат ''маси'' просветних радника, родитеља и ученика, уопште – обичним грађанима - тим боље! Не схватајући најчешће тачно о чему је реч, они ће такву ''новину'' лакше прихватити као стварно нешто ново и дотад непознато.

3. Пошто су поменути ''реформатори'' школства у том периоду били на утицајним местима у школству и просвети успели су да ту ''нову терминологију'' наметну готово свима - средствима информисања, администрацији, успели да је унесу у законодавна и друга званична акта, да је унесу у свакодневни живот. *Она се као заразна болест неконтролисано ширила и заузимала све више простора потискујући СПТ.*

4. Наша највећа педагошка срамота је што су ту пракси психолога прихватили и неки *педагози по струци.* И они су хтели да буду ''ин'', ''модерни'', на линији ''реформних захтева'', па су наивно мислили да ће то постати онда када користе ту ружну страну педагошку терминологију. Тако је она стигла и до њихових радова, до педагошке штампе - листова и часописа, до стручних скупова итд.

5. Дошли смо до тога да се скоро сматра срамотним користити ''стару'' педагошку терминологију. Могло је то значити да се ''не зна'' и не прихвата ''ново'', ''савремено'', ''светско'', да се заостаје у размишљању и изражавању. Ретко је ко лично хтео да добије уз своје име такав епитет.

6. Нудећи такве ''нове'' педагошке термине, њихови предлагачи и носиоци *никад се нису потрудили да их објасне и да покажу у чему је њихово право значење, у чему су они слични, однсно различити,* ***прецизнији*** *и* ***бољи*** *од српских педагошких термина.* Таква објашњења за њеих су била наводно сувишна и непотребна. Сматрали су да би таква објашњења била испод нивоа њихових идеја! *А да су то чинили врло брзо би се показала сва непотребност и сувишност таквих термина и ружења СПТ.*

7. Тако данас код нас многи уопште више не користе, или веома ретко користе, српске педагошке термине: васпитање, образовање, васпитач, настава, наставни програм, наставник, обука, поука, учити, поучавати итд., који имају дугу историју и употребу у СПТ и веома прецизно значење.

8. Готово универзални ''српски педагошки термин'' постао је данас, на нашу општу срамоту, термин ***едукација*** и из њега изведени још ружнији термини и синтагме, као на пример: *едуцирање, едукатор, едукација едукатора и сл.*

Стигли смо тако далеко да је ''Политика'' је (29.9.2010) објавила следећи разговор две комшинице: ''Питам комшиницу шта ради?... Едукујем децу... каже, али имам много проблема. Да их обучавате, подучавате, учите, саветујете било би лакше и вама и деци – кажем. Али не вреди, она хоће да буде нобл, децу ће да едукује... Такав је, вели, тренд'' (''Врт звани језик'').

9. Коме је иоле стало до СПТ не може остати равнодушан када прочита у једном раду да је реч о *едукацији едукатора за едукацију предшколске деце...*

10. Врхунац бесмисла и језичког ружења и српског језика и српске педагошке терминологије имамо у називу једног факултета у оквиру Универзитета у Београду. Он је *Факултет за специјалну едикацију и рехабилитацију.* Бесмисао тог назива је у томе што тај Факултет нити врши ''специјалну едукацију'' нити

''рехабилитацију'', већ, ваљда, као и све високошколске установе, припрема факултетски образоване стручњаке за такве делатности. Према томе боље би, тачније би било да се тај Факултет зове, у њиховом стилу, *Факултет за едукацију едукатора за специјалну едукацију и рехабилитацију.....* О језичкој ружноћи свега тога да и не говорим, јер она је веома видна.

11. Све се мање код нас говори о наставним плановима и програмима, али је све више оних, на свим нивоима и у свим сферама школског и просветног живота код нас, који сматрају да морају бити савремени, модерни, ''ин'' и говорити о *курикулумима, курикуларним* документима, *курикуларности, курикуларној реформи* и сл.

12. Више се не говори о задацима, дужностима и обавезама васпитача и наставника, о њиховим способностима, о њиховом оспособљавању за образовни и васпитни рад са ученицима, о задацима који их у раду у школи очекује и сл., али ако хоћете да будете ''модерни'' и ''савремени'', морате говорити о *компетенцијама* и *компетентности* наставника.

13. Сматраће вас веома застарелим и несавременим ако уместо синтагме ''*укључивање* Рома'' (или неке друге ''маргиналне'' групе) у школу, разред, колектив и сл. не говорите о *инклузији, инклузивној школи, инклузивном програму, инклузивном раду наставника* и сл.

14. Летимице, без неке посебне анализе наше педагошке и друге штампе, није тешко утврдити да се све ређе говори о *одличним, изврсним, изузетним* ученицима, резултатима, успесима, али се зато говори о *екселентним* или *ексцелентним* ученицима и наставницима. Знање ученика више није ни добро, ни лоше, ни потпуно ни непотпуно, ни одлично ни слабо, оно је или *екселентно* или *неекселентно.*

Некада је, кратко током 19. века, у СПТ коришћен термин *превасходан* (''превасходна оцена'', ''превасходан успех''). Тај термин се није одражао у СПТ, пре свега, због увођења система бројчаног оцењивања.

15. Наставни час у нас више нема *припремни,* већ *препараторни,* нема *уводни,* већ *интродуктивни,* нема *завршни* већ *финални део.*

16. Није савремено говорити о *организацији,* дидактичком и методичком *обликовању* наставног часа, али је зато ''модерно'' говорити о *дизајну* и *дизајнирању* нставног часа.

17. Није више ''ин'' говорити о *међусобном повезивању* часова, наставних тема, предмета, већ треба говорити о њиховој *конекцији*...

18. А шта значи синтагма *конверзија дидактичких ресурса* ја нисам, и поред свих напора које сам уложио, могао да схватим.

19. Термини *диплома* и *сведочанство* све мање се користе и уступају пред терминима *сертификат* или *цертификат.*

20. Више није модерно говорити о резултатима и исходима образовног и васпитног рада, али је модерно говирит о *ефектима...*

VI

СПТ није и не може бити *статична.* Она мора стално да се *развија и богати.*

СПТ има своју историју и дугу традицију. Она има свој дух, српски језички израз и значење. Она не може да се ''богати'', ''развија'', а најмање да се ружи ван тих оквира.

Нико ко се озбиљно бави педагогијом данас не може бити против страних педагошких термина за које ***немамо*** адекватне термине у СПТ. Смешно би било да се данас враћамо на оне измишљене термине из 19 века...*мудрословље* и слично или да измишљамо нове.

Многи термини данас, који чине саставни део СПТ, прихваћени су на међународном нивоу као општи и универзални. Неразумно би било да их се одриче СПТ.

Сви педагози, у ужем и ширем значењу, сви који се баве школством, просветом, образовањем и васпитањем, сва средства информисања, *баш сви,* ***дужни*** *су и* ***обавезни*** *да поштују и уважавају СПТ и да се са дужном пажњом односе према њеној историји и традицији.*

VII

На крају да кажемо још и следеће:

1. Ово наше залагање за СПТ - мислим на Српску академију образовања и на себе лично - проистиче не само из нашег уважавања и поштовања СПТ, већ из наше *обавезе* да се боримо за чистоту СПТ. При томе налазимо подршку и у следећем.

2. Уједињене нације прогласиле су 21. фебруар *Међународним даном матерњег језика.* Од свих народа се захтева да тог дана и стално, у свим приликама, исказују своје дубоко поштовање према сопственом матерњем језику и речима које он садржи.

3. Не заборављамо да су, на пример, немачка и француска нација, које су веома заслужне за развој педагогије, одмах после завршетка Другог светског рата, донеле одговарајућа документа којим штите, управо своју *педагошку терминологију*, од непотребних туђица и страних речи. На тај начин оне чувају своју духовност, традицију и обичаје. *Србија, као мала нација, има далеко више разлога да се односи тако према сопственом матерњем језику и њеној СПТ.*

4. Веома уважавамо чињеницу да је, на пример, велики народ Кине почетком јануара ове године одлучно устао против ''чининглиша'' – против мешања ''кинеског и енглеског језика у кинеским медијима'' и у свим областима науке, културе и живота. ''Најстроже се, тим документом, забрањује произвољна употреба страних речи, скраћеница и акронима'' - свега оног што је туђе духу и традицији кинеског језика. Требало би да се учимо на таквим примерима.

5. Уласком у Европску унију са Србијом улази и њен језик, улази и њена терминологија за сва научна подручја, па и за подручје педагогије, образовања и васпитања. ЕУ повремено објављује упоредне, вишејезичке *речнике* (тезаурусе).... Они се објављују и за подручје педагошке делатности. Основне смернице за израду међународних педагошких тезауруса дате су далеке 1971. год. (EUDISED – European documentation and information service for education). Од свих земаља, тадашњих чланица ЕУ, се захтевало да изврше *стандардизацију* своје педагошке терминологије. Први вишејезички европски педагошки тезаурус (на три

језика: енглески, немачки и француски) штампан је 1984. Други европски вишејезички педагошки тезаурус на девет језика (енглески, немачки, француски, грчки, италијански, шпански, данаски, холандски, португалски – Educational Thesaurus, Luxemburg) штампан је 1991. године. Бивша Југославија је прихватила да ради на стандардизацији своје педагошке терминологије и да се укључи у таква међународна педагошка издања. Никад то није остварено (видети нешто детаљније о томе у нашем *Педагошком тезарусу* – српско-енглеско-француско-немачко-руском, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1997.).

6. Када Србија постане пуноправна чланица ЕУ *она ће* ***морати*** *да изврши стандардизацију своје педагошке терминологије.* То је услов да се и она може укључити у такве међународне "мултилингвалне педагошке" публикације. Како ће у томе успети, како ће бити представљена и заступљена Србија у таквим публикацијама тешко је рећи ако се сама немарно и потцењивачки односи према сопственом матерњем језику и његовој педагошкој терминологији? Како ће Срби успети да у тој заједници народа (и кроз такве публикације, поред осталог) очувају свој идентитет, своју духовност и традицију, ако се сами потцењивачки односе према сопственом језику и његовим тековинама?

7. Томе треба додати и немаран однос према српском писму ***ћирилици*** (што није предмет овог мога рада, али је не мање важно питање).

8. Према томе питања педагошке терминологије нису само уско стручна, већ национална и шира културна питања првог реда.

9. У време снажног развоја информатичке делатности, брзог ширења стечених и стално стицаних нових тековина и сазнања у свим областима људске делатности, оправдано је што се стварају информатички центри (банке) у којима се чувају људска сазнања. Како ће се српски педагози служити том погодношћу, како ће слати своје информације у те центре, како ће их тамо "магационирати", како ће моћи успешно да користе информације других земаља и народа из тих центара, а мораће то да раде, ако сами они не поштују сопствену педагошку терминологију? Уместо да радимо, као све остале земље Европске

уније, на *стандардизацији српске педагошке терминологије* у духу и традицији српског језика и те терминологије, ми ту терминологију *загађујемо, ружимо и напуштамо?*

И ЈОШ ЈЕДНОМ СЕТИМО СЕ МУДРОГ ЗАВЕШТАЊА ВЕЛИКОГ ЖУПАНА СТЕФАНА НЕМАЊЕ О СРПСКОМ ЈЕЗИКУ:

НЕ УЗИМАЈТЕ ТУЂУ РЕЧ У СВОЈА УСТА. УЗМЕШ ЛИ ТУЂУ РЕЧ, ЗНАЈ ДА ЈЕ НИСИ ОСВОЈИО, НЕГО СИ СЕБЕ ПОТУЂИО.

Академик Никола М. Поткоњак

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37
стр. 499-502

УВОДНА РЕЧ

Уважени,
Акредитовани и неакредитовани,
Екселентни и обични,
Респонсабилни и нерспосабилни,
Едукаторке и едукатори,

Ја сам фокусирао овај свој интродукторни рапорт на едукативно-курикуларну терминологију. Ослонио сам се, при томе, на све расположиве ресурсе. Верујем да ћете сви ви ово што сам написао екселентно и компетентно евалуирати и валидирати.

У нашим интерперсоналним комуникацијама све је мање конекције и транспарентности. Доста их каже да је то управо „ин“ и „онлајн“, у спириту нове логистике и менаџмента. По њима, што смо мање транспарантни то смо екселентнији и компетентнији. Без таквог дизајна нема ни праве компетенције, а нема ни праве мондијализације.

Ако немамо такав курикуларни тренд, који је инструкционо дизајниран на „онлајн“ правцу, не можемо се инклузирати у модијалне едукацијске стримове овог века и не можемо, као едукатори, да едукујемо ни сами себе – нема, дакле, самоедукације – не можемо едуковати ни наше тинејџере. Једино такав национално и мондијално валидан, евалуиран и акредитован курикулум може донети екселентне резултате и обезбедити нам прави цертификат у овом глобализованом свету.

Персонално мене едукују да Српска академија образовања није ни „ин“ ни „онлајн“ и да би, приоритетно, требало да промени име у, пар егзампл, Академија српских едукатора, још боље Академија екселентних и компетентних едукатора и едукаторки или, најбоље, у Српска едукаторска академија. Ако то не учинимо, а то је агенс свега, нећемо бити интересантни за савремене наше едукаторе – јуниоре. Академија ће се убрзо наћи у акцидентној ситуацији и енвиронменту, са несагледивим консеквенцама.

Мени праве пропозл, пошто персонално нисам акредитован, нити је валидирана моја компетенција, а нисам ни хармонизован са миљеом, да аплицирам за реедукацију, на неки „онлај“ и акредитовани курикулум, да одем на консалтинг на неку институцију. Можда, најбоље на Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, који постоји у Београду, који је мондијално курикуларно и инструкционо дизајниран, и то на електронској бази. Он организује и више поинт сесија наме-

њених дистанц едукацији. На том Факултету могу добити и адекватну рехабилитацију. Када финализујем курикулум и стекнем потребан цертификат о својој компетентности за посао којим се бавим, могу да извршим акредитацију те своје компетентности. Тек тада ћу имати праву визуру Академије чији сам фронтмен.

То је једини екселентно и имплицитно исказан начин да и Академија српских едукатора буде акредитована и да може да егзистира и укључи се у нашу мондијалну ријалити.

Упркос свим тим едвајзима ја тешко могу остати резилијантан, а то српски речено значи да тешко могу очувати унутрашњи педагошки мир и акцептирати ово што се данас у нас дешава са српском педагошком терминологијом.

То како сам почео ову своју уводну реч, на некој врсти ружног англосрпског језика, нажалост, више није шала. То је тек слаба и моја лична, веома невешта, карикатура оног што чине неки наши педагози, психолози и школски људи, који настоје да пошто-пото буду, ако не већ идејама, оно бар наведеним скарадним речима „модерни“ и „савремени“.

Решио сам да вас у име САО и своје лично име позовем да се почнемо понашати супротно напред реченом и да од данас, од овог момента, сви почнемо да говоримо само српски и да чувамо и поштујемо српску педагошку терминологију.

Управо сам завршио једно своје обимније проучавање педагогије у Срба у којем сам обухватио анализу радова о педагошкој науци 65 најпознатијих српских педагога од половине 19. до половине 20.века. Морам рећи да сам веома поносан што ниједан од тих бројних српских педагога, ни песталоцијанци, ни хербартовци, ни присталице Русоа, ни следбеници социјал-демократске, експерименталне, индивидуалне, духовно-научне ни културне педагогије, ниједан присталица покрета радне и активне школе, буквално ниједан, није ружио СПТ. У њиховим ауторским радовима, у преводима педагошких дела професора код којих су студирали педагогију у иностранству, многи стицали и докторате наука, у педагошким листовима и часописима које су издавали и уређивали, нема ниједног непотребног страног педагошког термина – ни немачког, ни француског, ни енглеског, ни руског. Сви су они, без изузетка, веома бринули о СПТ. И због тога сви ми, дубоко сам уверен, њима дугујемо једну велику пошту и захвалност.

Поменућу још један пример. Јован Вељковић, правник по струци, као ауторско издање објавио је 1980. (у Београду) „Актуелни образовни лексикон“. У њему је навео и објаснио значење око две хиљаде тада употребљаваних стручних термина из области васпитања,

образовања, наставе, школства и просвете (називи установа, просветних органа, стручних тела, педагошке термине у законским документима и сличо). Додаћу да је то било време самоуправљања у просвети. Време када су стварани многи нови називи и многи нови „педагошки“ термини.

Једини, још једном, једини страни термин – од две хиљаде – у том Лексикону јесте „едукологија“ за који се даје објашњење да се тиме „означава општа наука о образовању и васпитању“ (стр.48). Подсетићу вас да су тих осамдесетих година прошлог века наши андрагози, настојећи да андрагогију доведу на исту раван са педагогијом, предложили да се изнад њих стави, нека „општа наука о васпитању“ и да се она назове „едукологија“. Додаћу и то да се та новотарија није дуго одржала ни у нашој педагошкој науци, ни у андрагогији, ни у њиховим стручним терминима. Данас тај термин – едукологија – нико више и не користи. Уосталом, он не постоји у таком виду, још мање у том значењу, ни у енглеском језику.

Разумљиво, ја сам то у свом реферату за овај скуп изричито рекао, нико није и не може бити против богаћења СПТ. Ново време, развој педагогије, научноистраживачки рад у васпитању и образовању, време снажног развоја науке, технологије и информатике, дигитализација свих струка и научних области, међусобно интернетско повезивање и веома жива размена информација, њихово складиштење и коришћење из одговарајућих база података итд. имају своје нове потребе и захтеве. Односи се то и на подручје педагогије и на њену терминологију.

Оправдано је да не затварамо ни српски језик ни српску педагошку терминологију (СПТ), за оно зашта немамо прави српски педагошки термин. Али, и српски језик и српску педагошку терминологију морамо затварати, обавезни смо да то чинимо, за све оно што је ружно, лоше и непримерено. За све оно, усуђујем се рећи, глупо, што данас имамо када је реч о СПТ. Морамо одлучно да превладамо лењост, тромост и инертност памети и духа у тражењу правих српских речи и термина за ново у педагогији. И тек када то не нађемо, оправдано је користти страни педагошки термин.

У свом реферату хтео сам да покажем да СПТ има своју дугу историју и традицију. Већина термина има словенске корене и потиче из средњег века. Развојем, многе речи и термини – у свим областима, па и у педагогији, и у прошлости и у новије доба, добијали су нове садржаје, мењали су чак и свој језички облик и израз. То треба и те како уважавати и поштовати. Тим пре што је све чињено у духу нашег матерњег српског језика. И када то није било могуће, оправдано је што је прихватан у СПТ страни педагошки термин. Али није ни у прошлости

ни данас оправдано на силу уводити и замењивати постојеће српске педагошке термине, веома прецизне и одређене по значењу, ружно посрбљеним страним терминима (данас најчешће енглеским). Да овде само напоменем да је енглеска педагошка терминологија неразвијенија и мање диференцирана него немачка, француска и руска и никако, као таква, не би могла бити основа за „богаћење“ СПТ. У то сам се лично осведочио састављајући свој, код нас први, петојезички “Педагошки тезаурус“ (штампан, Београд, 1997.).

Није оправдано, и то сам у реферату посебно нагласио, а то желим и овом приликом да истакнем, користити накарадно посрбљене енглеске педагошке термине, када за то постоје прецизнији, у духу српског језика бољи и лепши српски педагошки термини. То је поента мог става о СПТ. Ја лично сам у својим писаним радовима и усменој речи веома ретко, и у прошлост и у ово време, користио страну педагошку терминологију. Томе сам учио и своје студенте педагогије. Захтевао сам од њих да у својим семинарским радовима, специјалистичким, магистарским и докторским тезама „говоре спрски“ и да користе СПТ Она је довољно богата да се њоме адекватно могу исказати сва педагошка сазнања којима располажемо и која се односе и на прошлост и на садашњост, па и на будућност, Када то стварно није могуће онда је оправдано користити страни педагошки термин.

Хтео бих да усредсредим вашу пажњу и на текст „Јавног позива“ (намерно нисам употребио страну реч – „апела“). Помозите нам својим предлозима, утврђујући текст тог „Позива“, да он буде прихватљив и разумљив за све, помогните нам да се изборимо за очување и поштовање СПТ.

То што данас овде предлажемо чине већ многи народи, бројно већи и јачи од нас. Обавезни смо да то чинимо и ми. Кренимо, од овог момента, сви у борбу за очување и поштовање СПТ. Тиме водимо истовремено и борбу за српски језик као наш матерњи језик. А то је важан вид борбе и за идентитет нашег народа и наше педагогије.

Где год можете, у својим радовима, у редакцијама листова, часописа и зборника са стручних и научних скупова, у јавним иступањима, у превођењу стручне педагошке литературе, у свим средствима јавних комуникација, у свакој својој усменој речи, дискусији, у сваакодневном говору – свуда и на сваком месту – борите се за поштовање и очување српске педагошке терминологије.

Никада не заборављајте мудре речи из Завештања о језику Стефана Немање: “Не узимајте туђу рер у своја уста. Узмеш ли туђу реч, знај да је ниси освојио, него си себе потуђио“.

Хвала на пажњи!

Академик Драган Коковић[1]
Одсек за социологију
Филозофски факултет
Нови Сад

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.013
стр. 503-510

СУСРЕТ НАУКЕ И ЈЕЗИКА: ЗНАЧАЈ ДЕЛОВАЊА У ОЧУВАЊУ ЈЕЗИКА И ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

Резиме: Расправе о језичкој култури залажу се и претпостављају *уношење реда* у језик, његово култивисање и неговање. Да би се заснована концепција језичке културе, потребно је прихватити савременију теоријску иницијативу у схватању општег појма културе. Нова оријентација подразумевала би укључивање нових елемената у обим појма културе и њено схватање као начина живота. Сва та нова подручја и елементи претпостављали би култивисање, било да је у питању понашање, слушање, дијалог, говор, комуникација итд. Језичка култура изражава, негује, оплемењује и култивише. Култивисан говор захтева језичку способност, мисаону активност и развијену општу културу. Култура говора је *део језичке културе* јер се говор остварује у оквиру језичког система. С друге стране, љубав према језику, жеља да се он гаји и негује условљена је општом културом.

Кључне речи: језик, култура, језичка култура, лингвистика, друштвене науке

Зазирем од кваритеља, али исто толико од простодушности и једносмислености језичких чистунаца који се одупиру кварењу...
...У заговарању повратка народском језику, брзо се стиже до неудобних, конзервативних становишта, или се запада у малоумне противречности. Говор оног дела народа који није стигао да се укључи у цивилизацију није погодан да се било коме показује као мера.
...Народни језик је сочан. Сочност је значајна стилистичка врлина, али не и једина врлина. Једнако су важне примерност и тачност изражавања; у једној прилици ваља бити сочан, у другој сув као кривични законик...

М. Данојлић, *Чишћење алата*

[1] kokovic@ff.uns.ac.rs

Наглашено занимање савременика за језик и његово очување, социолози објашњавају на различите начине:

● због пропадања и истрошености језика на свим нивоима свакодневног опхођења;

● због сумње у језик као идеологију и дискурс моћи;

● због великих резултата које је постигла лингвистика у својим истраживањима.

Сви наведени разлози скопчани су са општим сазревањем наше свести о значају комуникационог и језичког деловања у животу човека и друштва, деловању које посредује све видове људске праксе и показује се као темељни чинилац друштвености. Додуше, човек не говори само онда кад има већ и кад нема шта да каже. Као толике друге способности и моћ говора се даде изокренути, употребити у наопаке сврхе, све док јој се основни смисао не поништи (Данојлић, 1990: 7).

Без обзира на све негативности које се јављају у вези са терминологијом, може се истаћи да је узнапредовала самосвест о значају поштовања језика. Лингвистика и њој сродне семиотичке дисциплине постају модели научности за све области друштвених наука. Она је то заслужила својим конкретним истраживањима (егзактношћу) о сазнању, али и захваљујући креативности језика. Њена објективност и методска употребљивост развила се у време кад многе друштвене науке још увек нису постојале, или док су тек представљале «нејасне идеологије».

Методе и теоријски концепти лингвистике пренели су се на антропологију, естетику, науку о књижевности, социологију, педагогију, психологију, медицину, итд. «Па ипак, лингвистика је до сада остајала по страни у односу на социолошке студије које се данас активно конституишу и што је најгоре, њој је страно готово било какво системско разматрање друштвене средине у којој се развијају језици. Такво стање ствари на први поглед изненађујуће и парадоксално, могуће је објаснити уколико постанемо свесни начина настанка лингвистике. Језици се *обично не изучавају сами за себе»*, већ «да бисмо правилно говорили и писали језик одређене друштвене групе који је постао различит од свакодневног језика, и превасходно различит у односу на поједине делове те групе» (Меје, 2009: 6).

Неки истраживачи ове процесе називају «империјалистичким походом лингвистике» на укупно друштвено сазнање. Овај полет лингвистике и њена жеља да буде темељ научности, касно се и слабо одразио на друштвене науке, у овом случају на

педагогију. Иако се може рећи да је богата у логичким сазнањима класичног типа, педагогија се слабо занимала за сложена семантичка и практична истраживања. Многи педагози (и не само они), као да су желели и трудили да се *ослободе обавезе започињања,* да не морају разматрати оно што је пратеће у науци којом се баве. Али неко је морао започети. Због ових почетака и расправа, да се поштује и чува српска педагошка терминологија, одајем признање нашем академику Николи Поткоњаку, не само за ово окупљање, већ и за утемељење теза за расправу. За сваку је похвалу што је озбиљно уздрмао илузију која је дуго одговарала педагозима, али и другим струкама, да је језик њихових дисциплина једно просто и прозирно средство које само по себи не садржи *веће тајне и проблеме*. А управо на те тајне и проблеме указује академик Поткоњак истичући да није довољна самозаокупљеност лексичко-стилским проблемима језика у педагогији, већ и указивање на занемареност других проблема.

Он је указао да је ово време време рушења, кварења, а често и незналаштва. Само, «ништа није почело јуче, нити ће се сутра завршити»... «Није језик крив, што су се неуки домогли одговорних положаја, што су се ниски узвисили а високи унизили. Речи су само осликавале пометњу која се у главама или установама догодила. Ствар се може гледати са веселе стране. Једно време нам је председник Академије наука био неписмен човек. То није тема за кукање већ за комедију»... (Данојлић, 1982: 73).

Наведено заостајање није случајно нити последица пуког немара. Оно се може објаснити следећим разлозима:

- неприпремљеношћу лингвиста за разумевање особина педагошке терминологије, али и терминологије других друштвених наука;
- неприпремљеношћу педагога за коришћење лингвистичких знања;
- сазнајним формализмом међу лингвистима и педагозима, формализмом који је обострано онемогућивао сусрет лингвистике са друштвеним наукама – у овом случају са педагогијом.

По многима је зачуђујуће ово заостајање сазнања педагога о властитом језику, ако се имају у виду неке предности тог језика, као историјске појаве и могућег предмета научног истраживања. Не треба заборавити да педагошки списи и језик спадају међу најстарије језичке споменике (Висковић, 1989: 6-9).

Постоји бескрајно мноштво педагошких текстова, трагова, језичких образаца сачуваних од софиста из свих епоха, који су врло погодан материјал за прецизна искуствена истраживања, за сазнајно важна теоријска испитивања језика у праву, друштвеним наукама - у овом случају у педагогији. Због свих разлога који су наведени, неопходно је изграђивати, чувати и поштовати језичку културу и аутентичну терминологију.

Расправе о језичкој култури залажу се и претпостављају *уношење реда* у језик, његово култивисање и неговање. Да би се заснована концепција језичке културе, потребно је прихватити савременију теоријску иницијативу у схватању општег појма културе. Нова оријентација подразумевала би укључивање нових елемената у обим појма културе и њено схватање као начина живота. Сва та нова подручја и елементи претпостављали би култивисање, било да је у питању понашање, слушање, дијалог, говор, комуникација итд. Отуда и слогани који код обичних људи изазивају збуњеност, јер су за њих и култура и духовност пре свега елитизам, затворено подручје, луксуз. Ти, нови, попут *културе говора, културе слушања, језичке културе, културе дијалога, лингвистичке културе* – све дубље заживљавају у људској свакидашњици. Култура се схвата као победа над нередом у свакодневном животу. Неред показује одсуство духа па отуда у свету језика нема места нереду. Језичка култура је уношење реда тамо где га нема, мада постоји субверзивни, алтернативни „ред“ који сленг или арго уносе у легитимни говор.

Језичка култура изражава, негује, оплемењује и култивише. Култивисан говор захтева језичку способност, мисаону активност и развијену општу културу. Култура говора је *део језичке културе* јер се говор остварује у оквиру језичког система. С друге стране, љубав према језику, жеља да се он гаји и негује условљена је општом културом.

Једна од основних вредности језичке културе јесте *начелност*; у начелу сви се залажу за језичку културу, и сматрају је прихватљивом у одређеној заједници, групи или друштву. Друга карактеристика огледа се у њеним потенцијалима да *унапреди комуникацију*. Изграђена језичка култура олакшава комуникацију, али је и онемогућава када је реч о групама са различитим нивоом језичке културе. Језичка култура, слично општој култури, *није урођена већ стечена*.

Језичка култура *диференцира*. Друштвене групе се разликују по нивоу језичке културе и образовног језика. Људи у

различитим друштвима и културама могу имати различите представе о вредности и значају језичке културе.

Добро изграђена језичка култура је релативно *трајна, стабилна* и препознатљива. Она је кумулативна, али динамична и отворена. Налази се у непрекидном процесу уобличавања. Говорни обрасци и стандарди стално се мењају па је и језичка култура подложна сталним променама.

Језичка култура представља огледало сваког друштва и опште културе, њену битну специфичност која је диференцира у односу на друге културе. Она је најбоље сведочанство да је језик нешто више од простог писања и говора који омогућавају основну комуникацију и споразумевање. Проблеми у употреби језика су озбиљни и бројни не само због језичке хетерогености већ и због језичке културе и нивоа образовања. Заједнички језик, којим говори више земаља, не гарантује сличну интерпретацију једне речи или фразе. Њихове језичке културе, које су различите, условљавају да једна фраза може имати различита значења у свакој од ових земаља и може чак бити сасвим погрешно схваћена.

Не постоји значајнији облик људског понашања који би нам више говорио о људској природи и култури од језика. И обрнуто, не постоји ниједан аспект људске природе који не бисмо боље разумели ако разумемо природу језика. Та свест о значају језика као појаве изразито друштвеног и културног карактера, али и инструмента човекове потребе утемељена је, данас, у скоро свим хуманистичким наукама. Ако се у појединостима, које могу имати велику важност за настанак језика, могу заступати различита становишта, једно је свакако стално: језик је *дело заједничког живота људи, групног духа* који се у том животу огледа. Човекова друштвена и људска природа условљава потребу за саопштавањем и споразумевањем. Језик све више постаје свесна воља која настоји да се људи међу собом споразумевају.

Колико је у уској вези језик са друштвеном структуром види се по изражавању друштвене стратификације и диференцијације у језику. Сељаци говоре другачије од људи у граду, научници и образовани другачије од необразованих. Као што потреба за споразумевањем и саопштавањем може водити језичком јединству, тако тежња за засебношћу и поделом иде у прилог диференцијације језика.

Језичка култура не подразумева само потребу за толеранцијом у домену култура, нити за разумевањем разноликости,

сусретањем и прожимањем култура, већ и за *уношењем реда* у језик, *спречавањем настајања језичке некултуре* и језика који би био осиромашен у једном потрошачком и масовном друштву. Реч је напросто о људском праву и потреби да се у култури човек изражава, исказује и потврђује на свој, али култивисан начин.

Језичка култура може бити резултат:

а) *језичког традиционализма*;

б) *језичког либерализма*.

Традиционализам у језику, као и у свим другим подручјима друштвеног живота, доводи до крајности које увек могу изнедрити не само одређене недоумице, већ и проблеме.

Са говором се дешава оно што се већ догодило на другим странама, и у нашем духу. Из дубине народног живота изронили смо на светлост модерног доба. У почетку смо се том померању и пресељавању радовали. Од напретка смо очекивали чудо. Онда увидесмо да нећемо стићи предалеко, и почесмо жалити за изгубљеним. За природом, за породичним гнездима, за лепим језиком. Мучан нам је говор наших учитеља и предводитеља, па просту народну реч доживљавамо као мелем. Натраг, народу! А натраг се не може. Народ није онамо где је пре педесет или стотину година био. Народ уопште више не постоји! Његове песме и приче могу нас донекле надахњивати; главне задатке морамо решавати сами, независно од њега а понекад и опирући му се.

(Данојлић, 1982: 69-70).

Већ смо истакли да ослонце за развијање језичких стандарда и истинске језичке културе треба тражити у градским и сеоским срединама. Али не треба заборавити да наш свакодневни говор зависи од стручног и научног говора. Ако наука жели да нешто значи и у погледу естетског, мора неговати језичку културу. Говорећи о комуникативном деловању, Јирген Хабермас је тврдио да се напредак науке у свакодневици учвршћује тако што се у природном, свакодневном говору прихватају термини, а у ређим случајевима и синтактички облици научног говора. *Свакодневни говор* се учи природним путем. У томе се разликује од стручног говора који се стиче скупа са знањем на подручју дате науке. *Стручни говор* омогућава већу прецизност изражавања на одређеним подручјима људске активности.

Људи се у јавности баве општим питањима и стварима од општег интереса, при чему се служе *образовним говором*. Образовни говор је у општем оптицају на телевизији, радију и у дневној штампи. Од свакодневног говора разликује се по томе што поседује нешто прецизнији стручни језик, а с друге стране, од стручног речника по томе што је по правилу приступачан свима, који захваљујући општем школском образовању могу стицати оријентационо знање.

За Макса Шелера, функција образовног говора јесте да уноси стручно знање у свакодневне интерпретације. Образовни говор је медиј или посредник преко ког свакодневни говор асимилује основне елементе научног говора.

Језичка култура умногоме зависи од констелације научног и свакодневног говора. За њено неговање потребно је:

1) да школе поведу више рачуна о даљњем образовању широких слојева и да се не издваја, као раније, сталеж само академски образованих људи;
2) да се указује све већа пажња природним и друштвеним наукама. Језичко изражавање у тим наукама ствара „две културе“ које су међусобно нетрпељиве, не допадају се једна другој и на тај начин постају искључиве;
3) да се обрати пажња на *педагошки приступ преношењу знања* на свим нивоима образовања. Треба увести академско образовање за многа звања;
4) *да се сагледа улога масовних медија* и начин на који се нуде садржаји масовне културе.

Нужно је преиспитати путеве којима данас нови термини из друштвених наука прелазе у образовни говор (масовни медији, педагогија и образовање наставника). Огроман број нових термина, речник који је изложен променама захваљујући развоју технике, медицине, права и политике захтева свакодневну анализу.

Одбрана језика и говора је претпоставка за одбрану културе, индивидуалности и слободе људског сусрета, спонтаног споразумевања људи. То је услов здравља појединца и друштва, ако језик не открива појединачног човека и његове људске особености, онда он не чини ништа смислено, ништа стварно. Зато језик није само оно што нам је наметнуто, него и оно што смо сами стварали.

Литература:

1. Висковић, Н. (1989). *Језик права.* Загреб: Напријед.
2. Данојлић, М. (1982). *Чишћење алата.* Београд: Независно издање.
3. Данојлић, М. (1990). *Мука с речима.* Београд: XX век.
4. Меје, А. (2009). *Како речи мењају значење.* Београд: Службени гласник.

Академик Драго Бранковић

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37
стр. 511-512

САВРЕМЕНА ПЕДАГОШКА ТЕРМИНОЛОГИЈА

Српски језик посљедњих деценија угрожен је буквалним преношењем и кориштењем великог броја термина из других језика, посебно енглеског. Преузети термини из других језика битно осиромашују и обездушују српски језик, српску културу и науку. Није угрожена само савремена српска педагошка терминологија. И у другим наукама, али и свакодневном животу, у употреби је велики број иностраних термина, чиме се угрожава терминолошки систем српског језика и ћирилично писмо. У педагошкој науци такви негативни трендови су посебно изражени. Увријежило се схватање да је признатији научник или више информисан педагог, ако у објашњавању педагошких проблема користи туђу педагошку терминологију.

Чланови Српске академије образовања позивају све педагошке и просвјетне раднике да заједно са њима стану на браник одбране српског језика и српске педагошке терминологије. Позив Српске академије образовања није само позив педагошким радницима да чувају педагошку терминологију, то је позив свима који говоре српским језиком да га чувају, његују и развијају његову терминологију.

Једнострано је схватање према којем преузимање страних ријечи угрожава само терминолошки систем педагогије. Нападнута је педагошка наука у цјелини. Јер, тако преузети термини немају у нашем језику прихватљива појмовна одређења. Поред тога, у савременој педагогији задржани су изворни термини из српског језика, чија су појмовна одређења застарјела. Такве термине не треба замјењивати иностраним, већ извршити њихово редефинисање, односно придодати им нова значења, примјерена савременим васпитно-образовним процесима.

Није спорно да у српском језику немамо адекватне термине за један број термина, који настају као резултат развоја и

примјене савремених технологија. Проблем је наша тромост у трагању за новим педагошким терминима. Једноставније је преузети, па чак и без одређивања адекватног значења, терминологију из других језика, а посебно енглеског. Иностранy педагошку терминологију оправдано је користити у изузетним случајевима када у српском језику и поред напора нисмо у могућности изнаћи нови адекватан термин. Увјерени смо да не постоји велики број таквих термина. Њих треба адекватно појмовно дефинисати и уградити их у нашу рјечничко-енциклопедијску литературу.

Јавни позив Српске академије образовања о чувању и поштовању српске педагошке терминологије треба схватити и као позив за критичко преиспитивање програма школовања и стручног усавршавања наставника, примјереног и савременој педагошкој терминологији.

Академик Душан М. Савићевић[1]
професор Филозофског факултета у Београду
у пензији

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.013.83
стр. 513-528

КА ЗСНИВАЊУ АНДРАГОШКЕ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ

Резиме: *Обликовање терминологије задатак је сваке научне дисциплине. Андрагогија покушава да следи ове научне захтеве. Компаративне анализе показују да је у овој области андрагогија на самом почетку. Зато постоје одређени разлози: некритичко преузимање термина из других научних области, помодно опонашање термина насталих у другим социјалним срединама, утицај "великих" језика на андрагошку праксу итд. У оваквом процесу јављају се логички, лингвистички, историјски и културолошки проблеми. Зато је потребан рад, не само на стандардизацији и уједначавању термина, већ и рад на њиховом супротстављању и критичком промишљању. Професионална терминологија је чинилац професионалног идентитета. Они који раде на професионалном образовању андрагога имају у том погледу велику одговорност.*

Кључне речи: *андрагошка терминологија, доживотно образовање, доживотно учење, повратно образовање, обучавање, формално, неформално и информално образовање, уједначавање терминологије.*

Дошло је време и потреба да се темељно и промишљено расправља о терминологији и наукама које проучавају образовање и учење. До сада су рађени речници и енциклопедије из ових области, али није било расправа о појединим појмовима и суштини одређења термина. То се препуштало појединцима или у најповољнијем случају редакцијама појединих подручја. Такав приступ носио је у себи опасност од импровизације. Таква опасност може се пратити и приметити и у међународним оквирима. Сазнато је да је задатак сваке науке, ма колико била постигнута њена релативна самосталност, да промишља и истражује своју терминологију. Нема ваљаних разлога да се андрагогија понаша на други начин. У науци се дошло до сазнања и става да је терминологија једне научне дисциплине производ социјалних

[1] 11 070 Нови Београд, Булевар Михајла Пупина бр. 143

околности и филозофског разматрања суштине човека и суштине његовог образовања и учења. компаративна истраживања образовања и учења наметнула су потребу упоређивања термина, њихово критичко разматрање, историјске корене, њихову еволуцију, социјални контекст у коме су настали. То је посебно значајно за андрагогију као релативно самосталну дисциплину која за свој предмет проучавања има образовање и учење одраслих људи. Усудили бисмо се да тврдимо да је истраживање и проучавање терминологије један од главних задатака андрагогије. У том подухвату андрагогији занатну помоћ може пружити аналитичка филозофија као један од праваца филозофије. У том подухвату стваралачка сарадња андрагоије са другим блиским наукама може бити од посебне користи. Из овог става извлачимо закључак да је у проучавању и истраживању терминологије андрагогије потребан интердисциплинарни приступ. То није само фраза већ насушна потреба, јер је и само подручје образовања одраслих, са научне стране посматрано, интердисциплинарно. Оно што је свакако реалност јесте потреба да у андрагогији дође до редефинисања основне терминологије. То даље значи да многи термини који се данас користе у андрагогији морају бити пажљиво промишљени и даље истраживани. Наука прелази националне (државне) оквире. То је случај и са терминологијом као конститутивним делом науке. И андрагогија (често непотребно) преузима термине из "великих" језика, посебно из енглеског језика. "Англицизми, по речима стручњака за језик, оправдани су ако попуњавају неку лексичку или појмовну празнину или уносе неко сасвим ново значење или нову нијансу значења у српски језик. У осталим случајевима њихова употреба представља интелектуалну тромост, неукост, снобизам и помодарство" (М. Поповић, Просветни преглед, 8. септембра 2011).

Ако се пажљиво прегледа терминологија андрагогије неће бити тешко закључити да андрагошка теорија, па и андрагошка пракса обилује бројним терминима, али то богатство термина више је у броју него у њиховој прецизности. Лингвистичке анализе у андрагогији на самом су почетку. Непрецизност појмовног апарата наноси штету појмовном утемељавању андрагогије. Непрецизни искази, дескрипција, принципи могу се приметити у андрагошкој терминологији. Андрагогија је дошла до оног степена развоја да је нужно приступити обликовању андрагошке терминологије и њеном уједначавању (колико је то год могуће) са андрагошком терминологијом у другим земљама. Зашто је то

потребно? Пре свега због тога што је појмовни апарат, професионални језик, поред осталог, оно што чини суштину једне научне дисциплине. Овај проблем је много сложенији у андрагогији него у другим дисциплинама због дифузности теоријских кнструката, великој разноликости установе, облика садржаја, метода, филозофије образовања итд. Те бројне разлоге, због ограничености простора, овде не можемо образлагати.

Највише појмова и термина образовање и учење одраслих преузело је из корпуса пјмова образовања и учења младих. То није нов процес. Скоро читав XX век обиловао је таквим активностима. Андрагошки теоретичари чак у првим деценијама XX века трудили су се да докажу потребу преузимања педагошке терминологије и њену примену на подручје образовања и учења одраслих (Peers, 1926). Они нису улазили у неадекватност таквог поступка, неадекватност примене знатног броја педагошких појмова на подручје образовања и учења одраслих. Други разлог, сматрамо, био је што је подручје педагогије у научном смислу раније конституисано, а педагогија знатно раније постала универзитетска дисциплина. Из таквих околности настаје семантичка збрка, појмовна "џунгла" у подручју образовања и учења одраслих. Узмимо као пример термин "васпитање" и контраверзе које он изазива у подручју образовања и учења одраслих. Термин "васпитање" има своје историјске корене. Тако у немачком језику термин "васпитање" (bildung) користио се још у XVII веку. "Bildung" је уведен као појам у смислу обликовања младог нараштаја. Појам "bildung" још је означавао "настајање", "творење", "установљавање", "грађење", "систем" итд. (видети Медвеш, 1998). Али у немачком језику постоји и други термин, "erzichung" који се односи на саопштвање знања и вештина. " Bildung" се односи на формирање карактера, на проучавање и преношење ставова, вредности, уверења (веровања). Историјски посматрано настала је дихотомија између појма "васпитање" и појма "образовање". Ту дихотомију сусрећемо и у другим језицима. Тако, на пример, у француском језику постоји "education" и "formation", у хебрејском "hinuch" и "haskalah", у руском "васпитание" и "образование", у српском "васпитање" и "образовање". У нашој земљи поједини аутори говоре о васпитању у ширем и васпитању у ужем смислу (Баковљев, 2002).

На овоме се не завршавају све противуречности коришћења термина "васпитање" и "образовање". Погледајмо суштину ових термина у енглеском језику. У енглеској терминологији

"education" означава и стицање знања, али и усвајање ставова, вредности и уверења. Термин "training" (обучавање) Бројни аутори не желе да укључе у појам "education". То се посебно односи на оне ауторе који су усвојили филозофију либералног образовања. Они стручно образовање (обучавање) не подводе под појам образовање. Оваква дихотомија коју сусрећемо у енглеском језику оставила је негативне последице на развој теорије и праксе образовања одраслих. Како је појам "васпитање" ушао у праксу и теорију која се односи на младу генерацију нема већег противљења да се нагласак ставља на проблеме васпитања младих у смислу обликовања норми, вредности, веровања и тај посао се сматра вреднијим него "пуњење" мишљења мноштвом података и информација које се касније забораве.

Само се компаративним истраживањима може утврдити какав је језички "хаос" настао у примени појмова "васпитање" и "образовање". У многим социјалним срединама образовање је изједначавано са школовањем. Теоретичари су обликовали "школски систем", а из тог система били су искључени одрасли. Срећом временом напушта се схватање да је образовање синоним за школовање. Образовање као херменеутички појам у IX и XX веку почиње и даље да се "дроби" и то просто из прагматичних разлога. Јединствени појам расчлањује се на различите делове. Јављају се нови термини: "опште образовање", "основно образовање", "стручно образовање", "универзитетско образовање", "народно образовање", "хуманистичко образовање". У овим деобама, како смо истакли, преовладао је практични моменат. Образовање се дели од других термина и процеса усмерених на раст и развој човека. Али та колебања нису издржала историјску пробу. Појам образовање поново је укључио у себе и "образовање одраслих" (видети Медвеш, 1998). У подручју образовања одраслих поједини аутори имају примедбе што се тиче "васпитања одраслих". Компаративним прегледом андрагошке литературе могу се утврдити две врсте таквих примедби. Прва се односи на тврдњу да је карактер одраслих већ формиран и веома је тешко, ако не и немогуће, да се "усаде" нови ставови и промене основне вредности. Мартин Бубер је тврдио да је одрасле могуће "васпитавати" само у периоду великих стресова, јер само у периоду великих криза карактер зреле личности је отворен за промене (видети (Cöhen, 1989).

Друга примедба односи се на чињеницу да су одрасли зреле личности, одговорни за своје животе, своје поступке, своје

породице и ми немамо морално право да настојимо да променимо њихов систем вредности. Оваква схватања могу се означити као екстремна и са њима се тешко сагласити без продубљеног критичког промишљања. Објективно говорећи, тешко је наћи подручје образовања одраслих у коме се преносе сакупљена знања и вештине, а да се у исто време не додирују ставови, вредности, норме или веровања одраслих ученика. Када поучавамо особу новим начинима обављања посла, новим стварима и новим начинима мишљења о свету и човеку ми утичемо на промену у ставовима и новим начинима мишљења, културним узорима и понашањима. То се може уочити код одраслих ученика ниског нивоа образовања. Они у андрагошку ситуацију долазе у контакт са новим појмовима, новим начинима понашања. У процесу образовања и учења не утиче се само на когнитивну (сазнајну) сферу, већ и на афективне аспекте личности. Неки аутори постављају питања да ли андрагози имају право да утичу на вредности, норме и веровања које сматрају истинским. Наш одговор је позитиван. С друге стране они имају моралну обавезу да уважавају њихове вредности и да пажљиво утврде све аспекте промена у вредностима које андрагошки процес може имати на њих. Андрагози у процесу образовања и учења полазе од добрих намера (то се очекује од њих), али те своје добре намере морају ослонити на знање како би предупредили евентуалне грешке (видети Cöhen, 1989).

Компаративна истраживања показују да дихотомија између појмова "васпитање" и "образовање" бар што се тиче одраслих може се приметити само на апстрактном нивоу. Оба појма су међусобно испреплетана, наизменично се користе и свако њихово подвајање може штетити укупном андрагошком процесу. Сасвим се други проблеми јављају када ове појмове повезујемо са индоктринацијом и проблемом манипулације знањима у циљу "завођења" и придобијања одраслих за одређену идеологију.

Андрагошку терминологију могуће је брижљиво проучавати једино на компаративној основи. Само таквим методолошким приступом могуће је увидети све сличности и разлике које се појављују у андрагошкој терминологији. Њихове историјске и социјалне контексте, њихове филозофске и културне уквиреност. У појединим земљама појавили су се андрагошки речници и енциклопедије (Енглеска, САД, Немачка, Пољска), а у неким земљама (као што је то случај са нашом) андрагошки појмови укључени су у педагошке речнике и енциклопедије.

UNESCO је издао Речник појмова из подручја образовања одраслих на енглеском, француском и шпанском језику. То је позитиван корак у сређивању андрагошке терминологије. За описивање и дефинисање андрагошке терминологије могли би се написати читави томови, читаве енциклопедије. То ће у задатак остати млађим генерацијама који су андрагогију и подручје образовања одраслих узели као подручје свог научног и професионалног рада. Нама за ову прилику остаје да укажемо на суштину и смисао неколико кључних андрагошких појмова, посматрајући их у компаративном контексту. То су: доживотно образовање, доживотно учење, образовање одраслих, повратно образовање, обучавање (trening), формално, неформално и информално образовање. Ово су општи појмови – имају цивилизацијски карактер. Они су прихваћени са одређеним модификацијама у већини социјалних и културних средина. Неки од тих појмова, како истраживања показују, имају дубоке корене у историји цивилизације. Они се као идеје могу наћи у свим великим културним, филозофским и религијским системима, без обзира што неки савремени аутори такве појмове и концепције проглашавају новинама које је изнедрила савремена цивилизација. Размотримо концизно природу и суштину изабраних појмова.

ДОЖИВОТНО ОБРАЗОВАЊЕ

Ретко је који термин заокупљао толику пажњу теоретичара и практичра, па чак и оних ван подручја образовања и учења одраслих (политичара, економиста, стратега развоја образовања) као термин "доживотно образовање". Историјска истраживања показују да идеја доживотног образовања има дубоке корене у историји цивилизације, али се она различито тумачи у различитим земљама и културама. У оквирима андрагогије ствара се аутентична мисао о доживотном образовању. Компаративна истраживања показују да оно поприма универзално значење. Ова концепција има три димензије: прошлост, садашњост и будућност. У различитим социјалним срединама (у мањој или већој мери) улажу се напори да се оживотвори идеја (мисао) о сталном учењу и образовању за све, настојање да образовање као цивилизацијско добро постане доступно што већем броју људи у свим периодима њиховог живота. У расправама које су се од шездесетих година XX века водиле о доживотном образовању испо-

љили су се различити идејни и теоријски приступи. У тим приступима било је и утопијских схватања па се доживотно образовање често посматрало као спасоносни лек за све проблеме друштва и човека. Ови процеси нису се дешавали без противуречности, без криза у које је западало образовање у појединим социјалним срединама. Те противуречности нису биле само образовне природе, већ имају своје социјално и економско порекло.

UNESCO-u припада заслуга за разматрање и ширење идеје о доживотном образовању, посебно Међународној комисији за развој образовања на чијем је челу био Е. Фор (E. Faure). Секретар те Комисије био је човек из наше културне средине – Ашер Делеон, идејни покретач оснивања радничких универзитета у оној ранијој Југославији. Он је две деценије био руководилац Одељења за образовање одраслих UNESCO-а и оставио значајан позитивни печат на теоријску мисао и праксу образовања одраслих у међународним оквирима. Аутор овог текста имао је прилику да разговара са званичницима UNESCO-а који су му саопштавали да је значајан део посла у обликовању Извештаја Комисије обавио Ашер Делеон (видети студију Learning to Be). У тој студији је до тада на најпотпунији начин објашњена концепција доживотног образовања. Но упркос тим настојањима међународне интелектуалне заједнице, компаративна истраживања показују да у вези с доживотним образовањем још и данас у свету постоје знатне концепцијске и терминолошке разлике. За неке ауторе доживотно образовање је принцип, за друге систем образовања, за треће стратегија планирања образовања, за четврте идеологија унутар образовања итд. У андрагошкој литератури сусрећемо и схватање доживотног образовања у ужем и ширем смилу. У неким земљама под појмом доживотно образовање подразумева се само оно образовање које се стиче после универзитетске дипломе. Из таквог схватања настали су центри за континуирано образовање у САД и Канади. У неким другим земљама (на пример у Француској) под доживотним образовањем подразумева се само оно образовање које је намењено одраслима и које пружа могућност одраслима (користећи другу или трећу шансу) да добију образовање (Delors, 1973). Овакво схватање доживотног образовања има низ мањкавости, а оне се посебно огледају у цепању и дезинтеграцији образовања. Везивање доживотног образовања само за образовање одраслих произилази из просте чињенице што је у подручју образовања одраслих, у

теоријском и практичном смислу, ова идеја најпотпуније разрађена.

Супротност у вези схватања доживотног образовања примећује се у више језичких подручја. То је резултат два чиниоца: различитог приступа у виђењу образовања битног за развој друштва и човека и дурго разлике су резултат језичке разноврсности и језичких баријера. Супротност се испољава у више језичких подручја: француском, енглеском, немачком, руском. Термин "перманентно образовање" највише се користи у француском језику и везује се, како смо већ нагласили, за образовање популације одраслих. Овај термин у другој половини XX века једно време је био прихваћен и у пољској (educacija permanento). У подручју енглеског језика користе се два термина: доживотно и континуирано образовање (Lifelong education i Continuing education). У шпанском језику такође сусрећемо термин "перманентно образовање" (education permanete). У руском језику сусрећемо три термина који се односе на образовање: непреривно (непрекидно), перманентниј (перманентан, постојан, сталан) и пожизненијe (доживотни). Видети (Онушин, 1987). У немачком језику поред термина "Volksbildung" користи се и термин "Weiterbildung (даље образовање) што би отприлике био еквивалент енглеском термину "further education" (даље образовање).

У истраживању терминологије уважавамо особености језика и језичке културе у чијим оквирима су настали поједини термини. И поред таквог става мислимо да термин "перманентно образовање" не изражава све димензије континуитета. У њему је изражен временски континуитет и поједини аутори тај континуитет везују за поједине нивое образовања: после основне школе или после средње школе или после универзитетског образовања. Према нашем схватању не постоје оправдани разлози за такав приступ. С друге стране не постоје оправдани разлози да се "доживотно образовање" везује само за једну категорију субјеката (млади или одрасли). Под појмом "доживотно образовање" подразумевамо филозофију образовања, мисао о образовању, парадигму образовања која се односи на целокупно образовање и учење без обзира на ниво и старосну структуру субјеката. То није систем, нити организација образовања, нити ниво образовања, иако утиче на све побројане факторе. У андрагошкој литератури, компаративно посматрајући, ова мисао (филозофија) прилично је разрађена.

ДОЖИВОТНО УЧЕЊЕ

Појмови и термини настали у андрагогији под сталним су утицајем мењања, редефинисања, напуштања старих и прихватања нових термина. То је "жив" процес и иманентно својство науке. Данас се доводе у питање многе теорије чак и у природним наукама. Доводи се у питање и Анштајнова теорија релативитета. У друштвеним наукама чијем корпусу припада и андрагогија научне истине само су приближне. На те промене (па и промене у терминологији) утичу бројни фактори: економски, политички, па и технолошки. У овим променама не треба превидети да на терминологију у области образовања и учења одраслих доминантан утуцај имају развијене земље Европе и Северне Америке. Неки аутори (Титмус, 1989) констатују да су земље појединих региона овековечиле елеменат културног наметања праксе образовања земљама у развоју у другој половини XX века. Интересантно је да је тај процес изгледао тако као "добровољно" позајмљивање. Суштина је била у томе што су земље у развоју желеле да напредују, да буду просперитетне и мислиле су да је једини пут да се постигне тај циљ да "имитирају" развијене земље. Студенти из земаља у развоју долазили су у повећаном броју на основне и посдипломске студије у Европу и Северну Америку како би стекли квалификације за рад у подручју образовања одраслих. Због ових токова глобална промена појмова и термина остаје и даље за истраживање и критичко разматрање.

У последњим деценијама XX века десиле су се парадигматске промене у области образовања и учења. Те промене кретале су се у правцу преласка од образовања ка учењу. Те промене предводиле су индустријски развијене земље, а главни иницијатор био је OECD-CERI. Касније је и UNESCO почео да следи такав развој и прелазак од појма "доживотно образовање" на појам "доживотно учење". Развијене земље за своју подлогу и правац промена узимају учење, а не образовање. Министри за образовање земаља OECD-а 1996 разматрају тему "доживотно учење за све" (Lifeling Learning for all). Касније се појавила и студија Делорса (Delors 1996) "Учење: скривена ризница (Learning: The Treasure Within). Пета конференција о образовању одраслих 1997. године коју је организовао UNESCO имала је главну тему "Учење – Кључ за XXI век". Слична струјања имамо и у неколико западноевропских земаља. Ево примера: у Великој

Британији усвојена је стратегија (1989) за доживотно учење (A National Strategy to Lifelong Learning); у Шведској стратегија за повећање нивоа знања и доживотно учење (1996) (A Strategy of knowledge Lift and Lifelong Learning), па у Холандији (Lifelong Learning:The Nacional Action Programme of Netherlands). Слична струјања имамо и у Немачкој. У 1996. проглашена је Европска година доживотног учења (European Year of Lifelong Learning).

У овим најновијим променама померања нагласка од образовања ка учењу претходиле су расправе у андрагошкој литератури, пре свега, у Северној Америци. Те расправе битно су утицале на интелектуална гибања у Европи, па и у другим деловима света (на пример у Јапану). Тако америчка ауторка Кросова (Cross, 1981) описује доживотно учење као "клизајући" термин који је неконзистентан и предмет различитих варијација. И канадски аутори (Kid i tomas) допринели су да се прихвати концепција учења одраслих. Ове тенденције, компаративно посматрајући, довеле су до расправа о сличностима и разликама између образовања и учења. У тим расправама долази до изражаја професионална ускогрудост, па и идеолошка обојеност. Ми сматрамо да је учење срж образовања. образовања нема без учења, како то наглашаа и Пастуовић (Пастуовић, 1998). Учење није само предмет истраживања психологије већ и других наука које проучавају образовање и учење.

Не треба превидети да андрагошка терминологија има своје социјалне и филозофске оквире и да они утичу на њено одређење. Пастуовић (1998) извештава да се у Хрватској користе два термина: целоживотно образовање и доживотно учење. Целоживотно образовање обухвата образовање деце, одраслих и старих људи, а доживотно образовање означава образовање одраслих. Ми сматрамо да оваква деоба није логичка, нити има стручног и научног оправдања. И у једном и у другом појму се помињу одрасли, а доживотно образовање обухвата само одрасле. У оваквом поимању доживотно образовање се не схвата као филозофија образовања. Наше је становиште да се појам "учење" не може изједначити са појмом "образовање", али су та два појма међусобно повезана и испреплетана и њихово подвајање могуће је само на апстрактном нивоу.

ОБРАЗОВАЊЕ ОДРАСЛИХ

Промене до којих долази у терминологији, компаративно посматрајући, најбоље се могу уочити у коришћењу термина "образовање одраслих". У научној и професионалној литератури могу се уочити различите контраверзе. Оне су последица историјских, социјалних и језичких разлика у земљама у којима се овај појам користио. Неки аутори (Ironside, 1985) упозоравају да неке земље уопште не користе појам "образовање одраслих" дефинисан у појмовима доба (старости). То се нарочито дешава у оним земљама које образовању одраслих приступају са класних перспектива. Користе се термини као што су: "народно образовање" (education popularie, peoples education, popular education, scuola populare, peoples school). Настали су и термини који се односе на обављање појединих функција, на пример: стручно образовање (vocational education) синдикално образовање (trade union education), социјално образовање (social education), грађанско образовање (sitizenship education). Сви ови термини повезани су за обављање одређених функција. Разноврсност, а може се рећи и језички "хаос" ствара тешкоће приликом компаративних истраживања образовања и учења одраслих. Интересантно је приметити да је термин "Образовање одраслих" доведен у сумњу, постао "небулозан" за неке ауторе у Енглеској где је и поникао (Titmus, 1989), Jarvis, 1988.

Појам "образовање одраслих" производ је одређене културе и настао је у одређеном тренутку историје и повезан је са индустријализацијом и демократизацијом Западне Европе и Северне Америке. То је повезано са прихватањем одређене филозофије обрзаовања. Образовање одраслих за Фреиреа (Freire, 1993) може се боље разумети у појму "народно образовање". За Фреиреа питање појма и термина није само логичко и семантико питање, већ је, пре свега, еминентно филозофско питање. У овом примеру имамо јасну везу између филозофије образовања и андрагошке терминологије.

По нашем схватању прихватљива је дефиниција "образовања одраслих" коју је дао UNESCO 1976. године. У њој образовање одраслих "означава целину образовног процеса, ма какви били садржаји, ниво и методе, били они у склопу образовног система или ван њега, било да они продужавају или замењују образовање које се добија у школским или универзитетским установама и у виду стручног образовања, а кроз које лица које

друштво коме припадају сматра одраслима, развијају способност, обогаћују знања, побољшавају стручне и професионалне квалификације или добијају нову оријентацију, мењају своја схватања у двострукој перспективи свестраног развоја и учешћа у уравнотеженом и независном друштвеном, економском и културном развоју (UNESCO, 1985). Ова дефиниција, према нашем схватању је свеобухватна и нагласак ставља на образовање одраслих као процес, да се оно дешава у образовним установама, али и ван њих, да је усмерено на развој личности, али и на друштвени и економски развој. По овој дефиницији образовање одраслих је и социјални и индивидуални процес посматран у њиховом дијалектичком јединству. Дефиниција се не односи на дисциплину која проучава процес образовања и учења одраслих. Та дисциплина је андрагогија (која се јавља и под другим називима).

ПОВРАТНО ОБРАЗОВАЊЕ

Седамдесетих година XX века јавио се нови термин "повратно образовање". Приписује се шведском економисти Rehnu. Швеђани нису били задовољни француским термином "перманентно образовање", јер су га сматрали недовољно јасним и ужим од термина "повратно образовање". OECD је покренуо пројект о повратном образовању. После расправа постигнута је сагласност да је "повратно образовање" стратегија образовања, пут, могућност за остваривање филозофије доживотног образовања. Стратегија повратног образовања залаже се за алтернацију рада и образовања у току радног века човека. Највећа корист од ових расправа била је усвајање законодавства у неколико земаља Европе о праву на одсуство за образовање и задржавање свих привилегија из радног односа: зараде, пензионог и здравственог осигурања.

Компаративна истраживања показују да повратно образовање обилује различитим тумачењима, што уноси терминолошку збрку. Гледања су разноврсна и крећу се од потпуног прихватања до потпуног одбијања. После осамдесетих година XX века настају нове кризе: политичке, економске, социјалне, повећава се миграција образованих из мање развијених земаља, тако да ентузијазам у погледу стратегије повратног образовања слаби, а негде потпуно замире. Термин је остао као историјски доказ да су се тражила нова и алтернативна решења за област образовања и учења одраслих. То такође потврђује да је потребно време, социјални и

економски услови да се једна парадигма обликује, прихвати и устали.

ОБУЧАВАЊЕ (TRENING)

Обучавање (trening) се везује за стручно образовање. Термин је настао у енглеској андрагошкој пракси на почетку XX века. То је покрет који је израстао на филозофији тејлоризма са задатком да се усаврше радни покрети и елиминишу губици времена у извршавању радних операција (Training Within Industry). Њему сличан термин је "обучавање на послу" (Job Training). Пракса из индустрије у току XX века пренела се и на друге области рада: медицину, образовање, војне вештине итд. Тако да се данас може чути да се медицинско особље "тренира", да се наставници "тренирају", да се војници "тренирају". У неким социјалним срединама дошло је до супротстављања образовања и обучавања. Тај антагонизам може се приметити код заступника филозофије либералног образовања. Заступници ове филозофије истичу да је појам "trening" магловит, да је неутралан у односу на вредности. У идеју образовања уграђен је вредносни ситем (Lawson, 1982). Сурптности се сусрећу и у другим језицима (француском, шпанском). Са становишта нашег језика много је адекватнији термин "обучавање" него "trening".

ФОРМАЛНО, НЕФОРМАЛНО И ИНФОРМАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ

У другој половини XX века наставља се даља терминолошка подела у глобалном подручју учења и образовања одраслих. Тој деоби је допринео и амерички аутор Кумбс (Coombs) својом књигом *Светска криза образовања.* Тада високи званичник UNESCO-а он је образовни систем поделио на три подручја: формално образовање, неформално образовање и информално образовање. Подела нема ни логичку ни професионалну утемељеност. Подела је допринела још већој збрци у андрагошкој терминологији. Суштина је у томе да се формално образовање односи на младу генерацију и образовне установе које воде до дипломе и сведочанства, неформално образовање обухвата образовање одраслих, а информално образовање односи се на самостално учење и образовање. Овакву деобу прихватили су и неки андрагошки теоретичари и почели да говоре о "новој

култури неформалног образовања". Такво становиште не би требало прихватити без критичке анализе и продубљеног промишљања предложене поделе. Оваква подела не уважава филозофију доживотног образовања, нити промене које су се десиле у социјалном окружењу. Настале су академске установе које су намењене само одраслим људима. Коришћење термина "неформално образовање" води до још веће конфузије у андрагошкој терминологији. Задржавање термина "неформално образовање" ишло би на штету свеобухватне парадигме "образовања одраслих". "Информално" образовање односи се на образовање које је непланирано и неорганизовано. То је она врста образовања која се у андрагошкој литератури означава као самостално образовање, односно самообразовање, да би се разликовало од усмереног самообразовања. Дата му је налепница "информално образовање".

Идеја о деоби образовања на формално, неформално и информално није донела ништа ново андрагошкој терминологији. Таква подела унела је још већу конфузију у разумевању образовања као процеса. Што се тиче андрагогије ова подела не би требала да се устали у њеној терминологији из простог разлога што није логички заснована нити научно оправдана. Андрагози, теоретичари и практичари, треба са дозом критичности да се односе према оваквој подели.

ПОКУШАЈ ТЕРМИНОЛОШКОГ УЈЕДНАЧАВАЊА У АНДРАГОГИЈИ

Нема ваљаног компаративног истраживања у андрагогији без терминолошког уједначавања. Проблем уједначавања терминологије прелази границе образовања и учења одраслих. Уједначавање терминологије има шире друштвене и културне димензије. Неки аутори (Jütte, 1999) проблем уједначавања терминологије повезују са интернационализацијом образовања одраслих, а посебно са процесом уједињавања Европе. Ови процеси захтевају рад на мултилингвистичкој терминологији у области образовања и учења одраслих. Претпоставка такве активности јесте темељни истраживачки рад. У тој активности морају се узети у обзир историјски и културни контакти у којима су термини настали. Истраживачи се сусрећу са тешкоћама превођења термина са једног језика на други. Потребан је рад не само на њиховом уједначавању, већ и на њиховом сучељавању и супрот-

стављању. Без таквог рада може да дође до погрешне аналогије, а онда и до погрешних закључивања. Затим следи проблем преношења термина и њихова примена у другу социјалну средину. Овим напорима олакшаће се обликовање (у језичком смислу) националне терминологије.

Досадашње анализе показују (иако због ограничености простора у кондензованом облику) да је обликовање терминологије задатак сваке научне дициплине. Андрагогија покушава да следи ове научне захтеве. Извршене анализе и упоређивања показују да је у овој области андрагогија на самом почетку. Зато постоје одређени разлози. Да поменемо само неке: некритичко позајмљивање термина из других научних области, помодно опонашање термина насталих у другим социјалним срединама, утицај "великих" језика на андрагошку праксу итд. У оваквом процесу јављају се логички, лингвистички и културолошки проблеми. Зато је потребан рад не само на стандардизацији и уједначавању термина, већ и рад на њиховом супротстављању и критичком промошљању. Подручје образовања и учења одраслих богато је по броју термина, више него што је по њиховој прецизности. Професионална трминологија у овој области је чинилац професионалног идентитета. Они који раде на професионалном образовању андрагога на универзиету и другим установама високог образовања имају у том погледу велику одговорност.

Белешке

1. Поповић, М. (2011), Du you speak англосрпски, Просветни преглед, 8. септембар 2011.
2. Peers, R. (1926), Some Apolication of Educational Theory to Adult Education, The Journal of Adult Education Vol. I, No. 1.
3. Medveš, Z. (1998), Izobražavanje je dejavnost, učenje je psihički proces, u: Jelenc, Ž. (ur.), Sveževlensko izobražavanje sveživljensko učenje, ACS, Ljubljana.
4. Баковљев, М. (2002), Два значења педагошког термина "васпитање", Настава и вспитање, 1-2.
5. Cohen, Y. (1989), The Right to Educate Adults, u: Tonatil, R. (ur.), Lifelong learning in Izrael, Ministry of Education and Culture-Adult Education Division, Jerusalem.
6. Faure, E., et. al (1972), Learning to Be, UNESCO, Paris.
7. Delors, J. (1973), French Policy on continuing Education, u: ushkin, S. (ed.), Recurrent Education, Washington.
8. Онушин, В. Г., ред. (1987), Теоретически основи непреривного образованија, "Педагогика", Москва.

9. Titmus, C. (1989), Adult Education as Concept and Structure: An agenda for Research, VIIth WICCE, Montreal.
10. Delors, J., et al (1996), Learning: The Treasure Within, UNESCO, Paris.
11. Cross, K.F. (1981), Adults as Lerners: Increasing Participation and Facilitating Learning, Jossey-Bass, San Francisco.
12. Pastuović, N. (1988), Rasprave, u: Jelenc, Ž. (ur.), Sveživljesko izobražavanje in svežeivljesko učenje, ACS Ljubljana.
13. Ironside, D. (1985), Adult Education: Concept and Definitions, u: Husen, T., Postlethwaite, T. (eds.), IEE, Prergamon Pres, Oxford.
14. Jarvis, P. (1988), Adult and Continuing Education: Theory and Practice, rutledge, London.
15. Freire, P. (1993), Rethinking of Adult Education for Development, u: Svetina, M., Jelenc, Z. (ured.), Rethinking Adult Education for Development, ACRS, Ljubljana.
16. UNESCO, (1985), The Development of Adult Education, Aspect and Tends, UNESCO, Paris.
17. Lawson, K.H. (1982), Analysis and ideology: Conceptual Essays on the Education of Adults, DAE, University of Nottingham.
18. Coombs, Ph. H. (1967), The World educational crisis: A System analysis, IIEP, Paris.

Dušan Savićević, Beograd

TOWARDS FOUNDING TERMINOLOGY IN ANDRGOGY

Summary: *Forming Terminology is the task of every scintific discipline. Andragogy tries to follow these scientific demands. Comparative analysis have shown that in this domain andragogy is at the vary beginning. For that situation there are certain reasons: noncritical borrowing of some terms from other scientific areas, imitation of terms which appears in other social setting, influenced "big" languages on andragogical practice etc. In these processes logical, linguistical, historical and culturological problems are notified. For that it is necessary work, not only on stadardization and equalization, but a work on their oppceing and critical consideration. Professional Terminology is an essential factor of profesional identity. Those who work on professional education of andragoge have in this a big responsibility.*

Key words: *andragogical terminology, lifelong education, lifelong learning, recurrent education, training, formal education, nonformal education, informal education, equalization of terminologu.*

Академик Милан Недељковић
Српска академија образовања

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 529-534

ПОТРЕБАН ЈЕ ЦЕЛОВИТ ПРИСТУП ЛЕКСИЧКИМ ПОЗАЈМЉЕНИЦАМА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ [1]

Интересовање за лексичке позајмљенице има веома дугу прошлост и дугу историју, оно је веран пратилац људског и друштвеног битисања. Потиче из времена првих варијанти легенде о грађењу Вавилинске куле, мање или више, било је присутно у свим временским деоницама историје, посебно у XIX веку. Због динамике и противречности развоја друштва у целини и свих његових сегмената, веома је актуелно изражено у нашој савремености. Питање употребе израза које називамо страним речима, туђицама, позајмљеницама, интернационализмима, или пак калковима и новим кованицама од давнина прате многе дилеме, предрасуде, противречни ставови и различита понашања. У последње време расте број стручњака и научника које привлачи ова тема. Обављени су многи истраживачки радови у којима је обрађена ова тема који се темеље не проучавању лексички одређеног подручја живота или специфичне терминологије појединих струка у којима се стране речи јављају чешће и са више оправдања него другде. Потврђује се да је реч о сложеном лингвистичком, културолошком и друштвеном проблему који се тиче и дотиче како друштва тако и појединца.

У нашој савремености лингвистичким позајмљеницама ваља приступати на нов начин, у кључу који одговара новом времену и новим потребама, актуелним и будућим. Циљ је да се заштити српски језик од непотребних туђица и /или домаћих синтагми скованих по туђем узору. При томе ваља имати у виду да радикалан пуристички став према туђицама јесте за језик исто толико штетан, јер води затварању и стагнацији, као и пракса неумереног, неоправданог и некритичког коришћења туђица. Реч

[1] Ужице, 10. 11. 2011.

првенствено треба посматрати у улози племенитог чина јачања веза међу људима и народима, а не као средство помодарства и манипулације. Због тога реч као појаву, као чињеницу, као лингвистички знак - не треба олако отуђивати од себе.

На прилив туђица у једну средину утичу многи фактори као што су: географски положај, ратничка освајања и поробљавања, кретање становништва, привредни, политички и културни развој, глобализација, развој информационих и комуникационих технологија.

Јединице речника (лексеме или речи) се могу делити на основу граматичких, семантичких и других критеријума. Имат међутим, једна деоба која је безмало непрекидно у жиши образовне јавности. То је подела на домаће и на стране речи. Према Ивану Клајну, подела речи на домаће и стране има лингвистичког оправдања, али само уз неопходно нијансирање, а никако као проста дихотомија, при чему се језичко осећање мора комбиновати са објективним критеријумима.

Позајмљеницама које су већ у знатној мери одомаћиле, а таквих је у свим језицима много, можда понајбоље одговара синтагма *домаће речи страног порекла*.

У односу према позајмљеницама је битно: да се првенство начелно не даје *етимологији*, као темељној одредници речима које се називају странима, него *одомаћености* као релевантнијем и адекватнијем мерилу употребне вредности лексичких јединица. Према томе, препоручује се промена тежишта од историјских извора ка прагматичној реалности, прелаз који (јер то) боље одговара интерактивној природи модерних друштава и потребама савременог човека.

Традиционална подела на домаће и стране елементе у језику има дубоке корене. Она утиче на обичног човека да се у свом схватању и понашању неретко приклања пуризму. Језички *пуризам*, који симболизује нозајмљена биолошка метафора о штетном страном телу у здравом домаћем организму, својеврсна културна универзалија. Из језичких и културних разлога пуризам је највећи процват доживео у централној и источној Европи. Међутим, иако је рационални и селективни пуризам неопходна претпоставка неговања језика, макар у смислу препреке неконтролисаној најезди и незналачкој употреби страних језичких елемената, у пуризму не треба претеривати. Његово друго лице је ружније али и неретко актуелније. Представља екстремни, емотивни и милитантни пуризам, који би свој језик по кратком

поступку "очистио" од свега што је туђе. Такав захтев је неприхватљив будући да је "очишћен" језик тешко осакаћен језик.

Пуризам има двојаку улогу (два лица). С позитивне стране, он јача нациоалну свест и доприноси језичком и културном идентитету. Са негативне стране, он се (типично) везује за национализам, шовинизам, ксенофобију, па и расизам.

Стране речи не треба унапред психолошки видети као проблем, већ као сасвим нормалну појаву у друштвеном животу, нарочито у мадерном друштву. Потребно је разграничење између рационалног и емотивног пуризма. Јер, стране речи су данас неопходне, али их треба употребљавати/користити са знањем и мером, уз способност финог разликовања и нијансирања и без категоријалних предрасуда и стереотипа. Проблем није у постојању страних речи у једном језику, него у њиховој неодговарајућој употреби - значи, у ниској језичкој култури.

И у српском језику постоје незаменљиве туђице у свим областима јавног живота, у свим функционалним системима, понајвише у научно-публицистичком, па и у разговорном стилу, у свакодневном кућном и изванкућном животу и понашању. Има их код необразованих и код полуобразованих и код образованих људи. Без великог броја незаменљивих туђица не би могло ни иоле пристојно, ваљано и интелектуално/рефлексивно мислити и говорити.

Отпор према туђицама долази махом из редова лаичке публике, и то утолико већи уколико се о језику и његовим законима и токовима мање зна. За огроман број страних речи нема увек ваљаних или потребних домаћих замена. Осим тога, велики број страних речи мање су пуке *туђице*, а више *интернационализми*,[1] незаменљиви или уходани терминолошки садржаји, својеврсни или обавезни лексички узуси у науци, техници и технологији, медицини, политици и другим областима људске делатности, па и у свакодневном колоквијалном језику.

Отпор треба очекивати у приликама када се страној лексици прибегава без праве мере и велике потребе често у лажном уверењу да се већом употребом страних речи и израза

[1] * Интернационализми су речи грчког и/или латинског порекла које су ушле у лексички инвентар свих европских индоевропских језика, а у мањој мери и лексички инвентар/састојак неиндоевропских језика који се говоре у Европи. Неки интернационализми су директне позајмљенице, док су друге неокласичне сложенице чије конституенте представљају основе грчких и/или латинских лексема.

оставља утисак о већој стручности и учености. Међутим, таквим начином комуницирања постиже се извештаченост казивања, мисао се у више замагљује него разјашњава, па је индигнација према таквом маниру језичке манипулације колико разумљива толико и оправдана. Процес усвајања нове лексике представља део природног процеса који се манифестује не само у језику, него и у свим другим областима људског и друштвеног живота.

Прелазак речи из једног језика у други је веома позната појава када се мешају и долазе у контакт људи различитих земаља, крајева и места.

Под појмом културног позајмљивања се подразумева позајмљивање речи за предмете и појаве прихваћених од суседних народа захваљујући културној дифузији. Ваља модификовати погледе о суштинској разлици између посредног и непосредног позајмљивања. Претварањем земљине кугле у глобално село, захваљујући масовним медијима и огромним повећавањем броја двојезичних особа, код којих је један од језика обавезно енглески, удео географског фактора у ширењу туђица губи значај, а разлика између непосредног и посредног позајмљивања све се више потире.

Свет је, захваљујући у првом реду, снажном свеобухватном развоју информација и информационих технологија постао јединствен, па су га многи прогласили „глобалним селом", што је условило, и све више и брже условљава, најразноврсније међусобне утицаје чак и удаљених народа, једних на друге у свим областима људске и друштвене егзистенције и еманципације.

Треба избегавати стране речи онда када постоји одговарајућа домаћа реч, али је не само недопустиво већ и немогуће бранити језик од туђих речи, јер без њих језик не може да се развија и богати.

Сваку нову научну теорију карактерише нов приступ у односу на претходну теорију. Нова теорија подразумева/захтева увођење новог метода истраживања и нове терминологије. Прихватање новина захтева одређено време. Кад нова теорија напусти своје природно језичко окружење почиње да се шири на нова подручја, а опсег њеног ширења зависиће од преводљивости њене терминологије на друге језике. Прихватање теорије која долази ван граница дате земље зависи од лингвистичке традиције земље примаоца. Српски језик способан је да прима страну лексику и да је прилагођава својим потребама.

Специфична је позиција и функција енглеског језика у глобализованом свету. Тим језиком говори 60 милиона Британаца. Још преко 300 милиона људи на четири континента употребљава га као матерњи језик или као језик комуникације. Сваки шести становник планете (више од милијарде људи) користи га или учи као страни језик. Енглески језик је потиснуо француски из дипломатије, а немачки из послова. Енглески језик је постао први језик међународне комуникације и доминантни језик у међународним медијима. Због тога данас из тог језика долази највише туђица/позајмљеница.

Стране речи употребљавају се у писању и говору врло често (све чешће), по потреби, али и без потребе, са мером, али и без мере. У Француској је 1975. године усвојен закон о заштити француског језика којим се забрањује коришћење страних речи када постоји одговарајућа француска реч.

Енглески и српски језик имају многе лексичке јединице/лексеме зариедничке (из класичних језика грчког и латинског, и из модерних језика - француског и немачког).

Лексика из области информатике и рачунарства, према глобалној систематизацији, припада терминолошком систему, систему професионалних назива, као општеупотребном језичком систему.

Под професионализмима подразумевамо лексеме које се могу убројати у дублете извесних терминолошких ознака, а које користе стручњаци у својој међусобној комуникацији.

Према Дарку Танасијевићу, „појединачна и групна реаговања на позајмљенице крећу се у распону од некритичке пермисивности, преко разложне толеранције, до искључивог пуризма. Пуризам увек извире из одређене друштвено-историјски условљене констелације односа између људских заједница различитога језика или унутар вишејезичких заједница”. Данас је много упутније говорити о језичкој толеранцији, језичком планирању и ваљаном вођењу језичке и културне политике.

Писмо је, уз језик, основно оруђе људске културе. Подесна су она писма која се лакше уче и која се, једном научена, лакше употребљавају. Тешко савладива писма сужавају круг потпуно описмењених, стварајући код осталих осећање несигурности и гурају их у друштвену инфериорност/маргину.

Потреба будне мисли о тако важним питањима као што су језик и писмо у условима глобализације привреде, политике и културе је све изразитија. Бурно расправе о овим питањима не

доприносе прецизирању појмова и термина. Потребна је смирена, организована и на аргументима/истини заснована расправа. И разговоре о лингвистичким позајмљеницама у српском језику треба, водити хладна чела и без распаљених страсти.

Нова лексика свакодневно улази у српски језик упоредо и због развоја цивилизације и културе, али и са развојем нас самих. Потребан је отворени дијалог који може да покаже на чему смо, куда и како даље и у изузетно важној области која је предмет наше данашње расправе.

Академик Миле Илић
Филозофски факултет
Бања Лука

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.013
стр. 535-538

СРПСКА ПЕДАГОШКА ТЕРМИНОЛОГИЈА И РАЗВОЈ ПЕДАГОШКЕ НАУКЕ И ПРАКСЕ

(Дискусија на научном скупу у Ужицу 10.11.2011. године)

Један број учесника ове расправе једнострано је схватио студиозно припремљену, на поузданим изворима и на увјерљивим аргументима засновану научну критику академика Николе М. Поткоњака под насловом „Чувајмо и поштујмо српску педагошку терминологију (проширене тезе за за расправу)“. Насупрот академиковом углавном уравнотеженом ставу према уношењу страних и универзалних израза у српску педагошку терминологију, појединци (међу којима су чак и педагози) у својим дискусијама поред оправданог супротстављања непотребном „посрбљавању“ страних (најчешће англосаксонских) педагошких термина, предлажу искључиве забране кориштења универзалних педагошких термина, чак и када немамо у српском језику изразе приближног значења.

И у самој синтагми „српска педагошка терминологија“ друга и трећа ријеч су изворно страног поријекла. Наиме, познато је да је ријеч педагогија настала од израза педагог (на старогрчком „паидагогус“ је сложеница од двије ријечи „паис, паидос“ – дјечак, дјечаци и „аго, агеин“, водим, водити). Израз „терминологија“ састоји се од латинског „термин“ и грчког „логос“. Овај примјер показује да би нас формално лингвистичко „чистунство“ водило у правцу не само заустављања, него и враћања уназад развоја педагогије, њених научних дисциплина, па и проблема у комуникацији у педагошкој стварности, просвјетној и широј друштвеној јавности.

Педагошка терминологија је истовремено претпоставка, једна од конституенти, интегрална компонента и *резултат развоја педагошке науке*, а потом и елемент комуникације у педагошкој

дјелатности. За педагоге није у првом плану језички израз или термин већ његово значење или *педагошки појам*, законитост, активност, процес, схватање, правац, закључак, концепција, систем, приједлог или друга педагошка појава, феномен, генерализација. Дакле, важније је суштинско значење него поријекло педагошког термина. То није оправдање за кориштење страних педагошких израза за које у српском језику постоје ријечи макар приближног педагошког значења.

Разматрање српске педагошке терминологије треба да буде *чврсто повезано са анализирањем развоја педагошких научних дисциплина.* У складу са њиховим успонима одвија се и динамичан развој педагошке, односно опште педагошке, дидактичке, методичке...терминологије.

У оквирима развоја педагошких научних дисциплина и унапређивања васпитно-образовне праксе одвијају се сљедеће повезане варијанте развоја педагошке терминологије:

1. измјене и *проширивања значења* ранијих и постојећих *педагошких термина*, нпр. дидактичка синтагма „учешће ученика у настави“ не значи данас исто што и прије педесет година, „наставник“ нема исте функције у различитим дидактичким епохама и теоријама итд.
2. *стварање нових педагошких термина* за новонастале моделе и системе (каква је дидактичка синтагма „настава различитих нивоа сложености“ у којој су све ријечи на српском језику, а синтагму смо формулисали током теоријског утемељивања, концепцијског дидактичко-методичког развијања, експерименталне провјере ове варијанте система индивидуализоване наставе почетком осамдесетих година XX вијека), слични примјери могу се наћи и за нова педагошка схватања, нове васпитно-образовне програме и остале педагошке процесе и појаве, што се дешава у склопу стварног обогаћивања система научних педагошких сазнања;
3. *уношење страних и универзалних термина у српску педагошку терминонологију* када нема на српском језику ријечи ни приближног суштинског значења, примјера ради, тако смо прије једне деценије били присиљени да узмемо израз за новонастали и експериментално провјерени наставни систем „респонсибилна настава“, а прије годину дана из сличних разлога преузели смо универзални међународни термин „ин-

клузивна настава“, јер свака је настава у било којем домену укључива без обзира што не удовољава научно утврђеним критеријима стварне инклузивности сваког ученика).

Не могу се, такође, сложити са дискутантом за кога је „радионица“ исто што и „групни рад“. Без обзира о којој се врсти радионице ради (терапеутској, креативној, психолошкој, педагошкој, методолошкој, дидактичко-методичкој), свака радионица се знатно разликује од уобичајеног групног рада учесника (ученика, студената, наставника...) по очекиваним исходима, структури, односима учесника, повјерењу међу њима приликом подјеле искустава и осјећања, позицији водитеља итд.

Уосталом напредак било које науке, па и педагошких научних дисциплина, праћен је све чешћим кориштењем универзалних (међународних) трмина. Још прије неколико деценија истакнуто је да „ако у нашем језику не постоји наша ријеч прецизнија, снажнија, онда је, свакако, боље прибјећи употреби стране ријечи, уколико она адекватније и концизније изражава оно што хоћемо да кажемо“ (Шамић, 1977, стр. 109-110). Но, у томе је неопходна умјереност.

Поред декларативних захтјева и нормативно-правне регулативе, стална подршка његовању и чувању српске педагошке терминологије треба да буду у центру пажње компетентне допуне савременог *лексикографско-педагошког фонда и ангажовања научна педагошка критика.*

Akademik Nikola Mijanović,
Filozofski fakultet, N i k š i ć

Naučna kritika
Srpska akademija obrazovanja
Godišnjak za 2012. godinu
UDC: 37.013
стр. 539-542

ČUVAJMO I POŠTUJMO SRPSKU PEDAGOŠKU TERMINOLOGIJU

Autorizovana diskusija sa naučnog skupa srpske akademije obrazovanja

Nesporno je da se pod uticajem naučno-tehnološkog, ekonomskog, kulturnog i drugog opšte-društvenog razvoja mijenjaju sistemi vrijednosti na kojima se, između ostalog, utemeljuju ciljevi i zadaci vaspitanja. Istovremeno s tim pozitivnim civilizacijskim procesima mijenja se, razvija i obogaćuje novim pojmovima pedagoška, i ne samo njena, terminologija. Usljed toga, neki pedagoški pojmovi zahtijevaju preispitivanje, pojašnjavanje, drugačije definisanje, preciziranje ili proširivanje. To je, bez sumnje, zakonomjerni proces prirodnog razvoja u oblasti svih, pa tako i pedagoških nauka. Zato je stalno inoviranje i obogaćivanje pedagoške terminologije novim pojmovima poželjno i nužno. Međutim, neprihvatljivo je to činiti po svaku cijenu, a posebno tako što će se nekritički preuzimati strana terminologija, koja unosi stručne i naučne nejasnoće u ovu oblast.

Danas je, nažalost, i nekim pedagozima postalo sasvim normalno da se pod uticajem stranih jezika, a engleskog posebno, u pedagošku terminologiju unose sve češće tuđe riječi. To više nije slučajnost, već sve masovnija pojava. Da se razumijemo, ništa nemamo protiv izučavanja i poznavanja stranih jezika, naprotiv njihovo temeljito savlađivanje bezrezervno podržavamo, jer je to nužna uslov komuniciranja sa razvijenijim dijelom svijeta, odnosno uspješnog praćenja najnovijih stručnih i naučnih dostignuća u bilo kojoj naučnoj oblasti, pa i pedagoškoj. Međutim, ta objektivno data civilizacijska potreba ne može biti valjano opravdanje za nekritičko potiskivanje naše pedagoške terminologije. Posebno je za opstanak, razvoj i suštinsko razumijevanje pedagoške teorije i prakse, štetno i opasno prihvatanje neodgovarajućih stranih termina, koji zamagljuju našu pedagošku stvarnost. Na taj način se, između ostalog, potkopavaju temelji na kojima se zasniva pedagogija kao nauka. Drugim riječima, dovodi se u pitanje njena osnovna terminologija, koja je jedan od najznačajnijih konstitutivnih stubova naučnog utemeljenja pedagogije. Ona je, čini se danas, više nego ikada do sada, ozbiljno ugrožena pod uticajem strane literature, a naročito one sa anglosaksonskog govornog područja. Nesporno

je da se domaća pedagoška leksika se sve više opterećuje tuđim riječima, nerijetko veoma nepreciznog i duhu našeg jezika neprimjerenog značenja. Zato ovom prilikom navodimo samo neke pojmove koji su se gotovo odomaćili, ne samo u pedagoškoj literaturi, već i u svim drugim sredstvima masovne komunikacije, na primjer: edukacija (education), breinstorming (brainstorming), portfolio (portfolia) gajdlajns (guadlines), flipčart (flip chart), kurikulum (curriculum), fascilitator (fascilitator), moderator (moderator) itd. Bez namjere da šire objašnjavamo u kojim se sve situacijama, a nerijetko i u veoma spornim kontekstima koriste ovi i mnogi drugi termini, ovdje ćemo samo prokomentarisati pojam ''edukacija''. Ova riječ izvedena je od engleske imenice education, a kod nas se prevodi kao obrazovanje. Istina, katkad se pod tom istom odrednicom, pored obrazovanja, podrazumijeva i pojam vaspitanje. Jasno je da se tim njegovim formalnim uopštavanjem, odnosno proširivanjem, ništa ne postiže, a još manje precizno objašnjava, već naprotiv ionako složen problem dodatno komplikuje, a posebno ako se ima u vidu činjenica da se u uslovima opšte globalizacije društva, ne ostavlja gotovo nikakav prostor za organizovano, plansko i sistematsko uticanje na razvoj i formiranje duhovnih, emocionalnih i drugih ljudskih osobina, bez čijeg punog doprinosa nema zdrave i cjelovite ličnosti. Međutim, danas se sve češće pod pojmom edukacija, misli isključivo na suštinu obrazovanja, shvaćenog u njegovom najužem smislu. Ako je to tačno, onda se sasvim opravdano postavlja pitanje šta je sa pojmom i suštinom vaspitanja. Nažalost, mnogi smatraju da je ono sasvim nepotrebno, ili su skloni, kakvog li čuda, da ga svedu na učtivo ponašanje. Bez obzira na ove, ne samo terminološke, već prije svega suštinske nejasnoće, nismo sigurni da li "kovači" novog svjetskog poretka i opšte globalizacije društva, zajedno sa svojim istomišljenicima, svjesno zanemaruju pojam, suštinu i ulogu vaspitanja u procesu razvoja i formiranja ličnosti, shvaćenog u njegovom širem i sveobuhvatnijem smislu. Ovo tim prije, ako se ima u vidu činjenica da se u tim krugovima suština obrazovanja svodi na osposobljavanje čovjeka sposobnog da stvara profit. Čovjek se u takvim društvenim uslovima ne posmatra kao cjelovita i slobodna ličnost, već prvenstveno kao roba, koja ima isključivo komercijalnu vrijednost na tržištu rada, znanja i kapitala. Ako je to tačno, a čini se da jeste, onda je očigledno da mu, zapravo, vaspitanje nije ni potrebno. U ponuđenom društvenom okviru i na ovakav način shvaćen pojm, uloga i suština obrazovanja u njemu, čini se da ne uvažavaju potrebe, niti stvaraju uslove za razvoj emocionalne, duhovne, socijalne i ljudske dimenzije čovjeka i njegove cjelovite ličnosti. Prema tome, ako u našoj stručnoj i naučnoj pedagoškoj terminologiji nema vaspitanja, zato što je ono gotovo sasvim potisnuto

pojmom edukacija, onda zapravo nema osnovnog predmeta proučavanja pedagogije, pa sljedstveno toj logici ni nje kao relativno samostalne nauke.

Svjesni rizika, mogućih osporavanja i prigovora, da imamo negativan stav prema engleskom, ili bilo kom drugom stranom jeziku, upućenih od strane onih koji su skloni da nekritički prihvataju tuđu terminologiju, umjesto nepotrebne polemike, podsjetili bismo ih da i Nijemci masovnije i znatno uspješnije izučavaju engleski jezik od nas, ali su u svojoj pedagoškoj terminologiji zadržali pojam vaspitanje – ***erziehung,*** dok za pojam obrazovanje imaju poseban termin ***bildung***. Pored toga, za pojam obuka, gdje je težište na uvježbavanju i sticanju praktičnih vještina za konkretno zanimanje, odnosno profesiju, koriste termin ***trening,*** za osnovno obrazovanje ***ausbildung,*** za stručno osnovno (inicijalno) obrazovanje ***berufsbildung,*** za doškolovavanje ***fortbildung,*** a za stručno usavršavanje koriste pojam ***weiterbildung***. Za razliku od preciznih i pragmatičnih Nijemaca, mi ne "komplikujemo" stvari i pojam edukacija koristimo u svim situacijama i kontekstima u kojima se stiče bilo kakav vid obrazovanja i znanja. Da bi smo išli u korak sa razvijenijim djelom svijeta uspjeli smo da " proizvedemo" dodatne terminološke i suštinske nesporazume, tako što sve češće govorimo o potrebi "edukovanja" "edukatora". U tom slučaj organizatori te " edukacije" su sasvim zaštićeni od bilo kakve odgovornosti, jer niko pouzdano ne zna o kakvom je vidu sticanja znanja ili vještina riječ, ko su učesnici u tom procesu (vaspitači, učitelji, instruktori "treneri", nastavnici, profesori). Štaviše, niko ne zna da li je riječ o njihovom osnovnom (inicijalnom) obrazovanju, obuci, na primjer za rad na računaru, doškolovavanju, stručnom usavršavanju, specijalizaciji ili nekom drugom vidu sticanja znanja i vještina. Nadamo se da su ovo bili dovoljno jasni primjeri da bismo shvati kakve nesporazume unose inostrani i nadasve neprecizno korišteni pojmovi u našu pedagošku stvarnost.

Nema sumnje, da ovako lakomisleno i nekritično uvođenje nepreciznih stranih riječi u našu pedagošku leksiku, vodi, polako ali sigurno, u stramputicu, zaostajanje, stručno relativizovanje i naučno propadanje. To ima za posljedicu sve masovniju proizvodnju i proglašavanje samozvanih eksperata koji se promovišu poslije problematično organizovanih seminara u trajanju od dva - tri sata ili dana - najviše, poslije čega oni postaju "stručnjaci" za sve pedagoško-didaktičke, metodičke, obrazovno-tehnološke, dokimološke i metodološke discipline, spremni i sposobni da pripremaju nastavnike za dvadestiprvi vijek. Da čitava stvar bude tragičnija, ''eksperti'' tog tipa, oglašavaju se često u štampi, na radiju i televiziji. Ako se pažljivije prati šta besjede ti novokonponovani "eksperti", odmah ćemo shvatiti da oni, ni krivi ni dužni, ne znaju šta je nastavni plan, a šta program, šta je nastavna metoda, oblik rada, nastavno sredstvo, nastavni princip, vredno-

vanje vaspitno-obrazovnog rada, pa sve do toga da uopšte ne prave razlike između metodike, s jedne i metodologije naučno-istraživačkog rada, s druge strane. Upravo oni preko noći postaju vrhunski stručnjaci, "eksperti" opšte prakse, spremni da iz rukava izvuku rešenja čak i za najsloženije pedagoške probleme. Čini se da su takva ponašanja dozvoljena samo u pedagoškoj nauci. U medicini se, na primjer, tačno zna ko je ljekar a ko nadri ljekar, a u pedagogiji se nažalost ne zna ko je pedagog a ko samozvani pedagoški ekspert.

Naravno, da se ova kritika ne odnosi na upotrebu svih termina stranog porijekla, budući da je i sam pojam pedagogija, izvedenica iz tuđeg jezika. Osim toga, nesporno je da strane riječi koriste i druge nauke. Ovdje se prvenstveno osporava i dovodi u pitanje opravdanost nekritičkog, nepreciznog, kontekstalno višeznačnog, pogrešnog, lakomislenog, pa i pomodnog prihvatanja onih stranih riječi koje ugrožavaju, sakate, sužavaju, zamagljuju i relativizuju našu postojeću i šire naučno prihvaćenu pedagošku terminologiju.

Posebna se šteta nanosi našoj pedagoškoj nauci ukoliko se koriste neprecizne strane riječi, zbog nedovoljnog poznavanja njihovog etimološkog i semantičkog značenja. Katkad pojedinci svjesno koriste strane riječi iz pomodarstva, posebno kada pišu ''prazne tekstove'', u kojima bi trebalo nešto novo reći, a u nemogućnosti ili neznanju da postignu željeni cilj, pribjegavaju upotrebi bombastičnih stranih riječi i izraza. Vjerovatno je to dio njihove strategije kako bi ostavili snažan utisak kod dovoljno neinformisane i laičke javnosti o navodnoj svojoj stručnosti, savremenosti, naučno-teorijskoj prestižnosti i širokoj informisanosti, te vizionarskim pogledima u budućnost, koji bi trebalo da obezbijede teorijski i praktični preporod pedagogije, iza čije besjede najčešće nema ama baš ništa novo ni originalno.

Bez obzira o kakvoj je terminološkoj "gimnastici" riječ, pa makar ona bila i bez zadnjih namjera, nastala kao posljedica površnog poznavanja stranog jezika i pedagoške nauke - posebno, ona će izvjesno je imati, a već i danas ima, nesagledivo negativne posljedice po razvoj i pravilno shvatanje naše pedagoške misli i djela. Prema tome, ako nastavimo sa ovakom praksom, u budućnosti svi ćemo postati "pedagoški eksperti", ali zato, ne samo da neće biti pedagogije na ovom prostoru, nego ni vaspitanja, shvaćenog u njegovoj sveukupnoj suštini. Sve to ukazuje na zahtjev i potrebu da se pedagoška terminologija mora, bez odlaganja, temeljito naučno analizirati, kritički preispitati, lišiti nepotrebnih tuđica, obogatiti novim pojmovima i koliko je to god više moguće precizirati, odnosno standardizovati, kako bi ona u našem jeziku imala jednoznačno, obavezujuće i opšte prihvatljivo stručno i naučno značenje.

Академик Новак Лакета

Учитељски факултет у Ужицу

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 543-552

ТУЂИЦЕ У НАШОЈ СТРУЧНОЈ ТЕРМИНОЛОГИЈИ

Резиме: На размеђи XX и XXI века наше језичко подручје захватила је до сад највећа поплава страних речи туђица. У поређењу с прошлим временима, па и временом владавине Турака од неколико векова, није забележен тако обиман и снажан продор туђица у наш језик као што се то догодило у последње две деценије. Туђице неометано захватају све сфере људског живота и рада, неосетно се увлаче у свакодневни живот, просвету, културу, науку. Умиљато и лукаво потискују и прогоне наше речи, шире се неслућеном брзином и не назире се крај ове неочекиване, необичне, безболне и, за наш језик и нашу културу, веома штетне појаве. Ово неминовно тражи брзе и тачне одговоре на питање: Шта условљава настанак и развој поплаве туђица у нашем језику и какве последице производи. У средишту наше пажње су универзитет и педагошка наука.

Кључне речи: *туђице*, *поплава*, *језик*, *универзитет*, *педагогија*.

Последњих година задесила нас је велика поплава, не она природна, условљена великим кишама или наглим отапањем снегова, већ вештачка, неупоредиво штетнија – реч је о поплави страних речи. Захватила је све сфере нашег живота и рада, захватила је политички живот, економију, културу, образовање, науку, производњу и све остало што се човека и његовог живота тиче. Наши градови су изменили своје прелепо лице, нема више реклама и назива радних организација с нашим именима. Ресторани, кафане, клубови, трговинске радње имају нека друга, за народ неразумљива, страна имена. Нестали су називи: „Златибор“, „Рујно“, „Багрем“, „Градина“, „Слога“, „Тара“, „Дрина“, „Три бора“, „Липа“... Нема више, у том смислу, ничега што нас подсећа на традицију, претке, завичај и све оно друго што

нам душу напаја топлином и што нас наводи на сигурнији пут у будућност.

Из образовања се, без имало милости и мере, изгоне наше речи, а уместо њих уграђују туђице. Образовање замењује едукација, наставни план и програм курикулум, вредновање евалуација и тако редом, у недоглед. То исто, у мањој или већој мери, чине поједини угоститељи, модни креатори, здравствени радници, педагози, психолози, научници... Једини ко то све не разуме и не прихвата је народ и појединци верни својој традицији, вери, обичајима и језику. Испада да је најважније нешто мењати, да не буде онако какво је било или какво јесте. Ако бисмо се детаљније позабавили том појавом, могли бисмо саставити широк списак такве терминологије. Само у једном уџбенику, једног факултета у Србији, на неколико страница, пронашли смо и ове назови педагошке термине: *модели пружања услуга*, *транзиционе услуге*, *рестриктивно понашање*, *пратеће услуге*, *неакадемске услуге*, *транзиционе услуге*, *експозиторно* (*дидактичко*) *подучавање*, *интерактивно подучавање*, *учење засновано на ресурсима*, *когнитивно шегртовање*, *усидрено учење*, *баражно учење*, *котичинг* (*кооперативно, колаборативно*) *подучавање*, *станично подучавање*, *колаборативно планирање*, *тајм аут*, *булинг*, *туторство вршњака*, *парапрофесионализам*, *параедукатори* (*асистенти за помоћ у образовању*), *инклузивно* (*интегративно*) *образовање*, *опсервативно учење*, *стратегија развоја курикулума*, *курилукум флексибилне структуре*, *специјални едукатори*, *едукатор арбитар*, *едукатор спасилац*, *едукатор слушалац*, *едукатор сарадник*, *едукатор експерт*, *колаборативни тимски рад*, *инклузивне школе*, *колаборативно подучавање*, *дефицит ресурса*, *индекси за инклузивно школовање*, *индекс за инклузију*, *инклузивна култура*, *бразилске школе отворене методологије*, *универзални дизајн у образовању*, *принципи универзалног дизајна*, *принципи дизајна за све*, *исптим*, *сенквенционирање циљева*. Овде ћемо стати, из поштовања према онима који буду читали ово што пишемо, а студентима који су приморани да уче из оваквих уџбеника – не можемо помоћи. Како се на први поглед види, уџбеник је из једног предмета везаног за специјалну педагогију, намењен је студентима чији је професионални развој усмерен на рад са децом са сметњама у развоју. Будући да ти студенти, према наставном плану свог факултета, имају предмете педагогију и дидактику, да су упознали и усвојили педагошку терминологију с лакоћом и високим степеном разумевања, можемо претпоставити

како се осећају и колико су збуњени и дезоријентисани оваквим извором знања. Замислите шта би се десило, ако би се којим случајем, наши и страни познати и признати педагози служили оваквом терминологијом или неки други аутори, на пример, књижевници. На шта би личила њихова дела и да ли би их ико озбиљно узимао у обзир?! Они то не раде зато што имају шта да кажу, што им је мисао чиста, реченица богата, привлачна и за све разумљива. Мутна и нејасна представа рађа њој одговарајућу мисао, а она опет на себе налик реченицу.

Овом приликом не можемо а да се не запитамо шта је изазвало поплаву страних речи на нашем говорном подручју и како она може утицати на карактер и научно утемељење педагошке науке. Опште је познато да се за настанак и развој сваке појаве, па и ове, морају створити одговарајући услови, а најбољи услови за поплаву страних речи су, пре свих, повољна идејно-политичка клима, њој прилагођена нормативна регулатива и све оно што се из свега тога рађа – помодарство, жеља да се буде другачији, постављање форме изнад суштине, јефтина популаризација, извлачење материјалне користи. Наравно, овде није, нити може бити речи о страним терминима који су у нормалним околностима, и из потребе науке, ушле у наш језик и у научну терминологију природних и друштвених наука. Таквих речи има и биће у будућности, али како и колико је могуће зауставити прогон наших речи и пронаћи праву меру у свему томе.

Идеологија као систем владајућих идеја изражених у политици утицајних друштвених структура, партија, друштвених покрета, група и сл., својеврсни је систем погледа на свет, погледа друштвених субјеката који уређују друштво, друштвене односе, постављају циљеве, креирају норме у одређеном временском периоду. Нама најпознатија, доскоро владајућа идеологија била је идеологија радничке класе о уређењу друштва, позната под именом марксизам – лењинизам. У таквим условима развијала се идеолошка надградња, различити облици друштвене свести у оквирима филозофије, религије, уметности, морала. Све се у друштву прожимало и бојило идеологијом, јављали су се бројни тумачи, теоретичари и чувари идеологије. Идеологија се увлачила у све поре друштва и људског живота, захватала је породицу, школу, шире окружење, средства информисања, уметност и културу уопште. Данас, на нашим просторима, пред нашим очима, умире идеологија радничке класе, са њом у неповрат одлази

поглед на човека и друштво и све оно што из њега произилази. Ишчезава егалитаризам, социјално-политичко схватање које тежи остваривању потпуне једнакости међу људима на темељу правичне, једнаке расподеле добара и друштвеног утицаја међу члановима заједнице. Са егалитаризмом нестаје и уравниловка, равномерна расподела производних добара или оствареног дохотка без обзира на допринос у стварању добара.

У таквим условима, у складу са идеологијом и њеним системом вредности, засејавају се нове речи и ствара модификован језик који ће јој служити у свим областима људског живота, па чак, у нешто прикривенијој форми, и у науци.

Урушавањем једне идеологије, рађа се и развија нова идеологија, што је већ виђено у историји људског друштва, а што је најочигледније у смени друштвено-историјских формација. Тако је робовласничку идеологију потиснула и заменила феудална, феудалну грађанска и тако редом. Идеолошке слике су се непрекидно мењале и низале. Свака нова идеологија немилосрдно је рушила претходну не устручавајући се да у свој концепт уграђује неке вредности давно несталих идеологија.

Идеологија радничке класе пала је под снажним налетом идеологије демократизма и глобализма. Нова идеологија постаје привлачна за широке народне масе. Промовише: слободу за све напредне и прогресивне људе, равноправност у друштвеном животу, владавину већине народа, одсуство принуде, ограничења и стега било које врсте. Истиче начела демократизације друштва, потребу увођења и ширења демократских хуманих установа и закона. Отвара политичко-економски процес повезивања економских и финансијских токова на светском нивоу. Тежи ка уједињењу тржишта и ширењу економске активности до глобалних размера. Залаже се за превазилажење националних граница и јачање међусобне зависности земаља у светској економији. Творци и протагонисти овакве идеологије представљају се као свестрани, широки, универзални и светски људи. Треба напоменути да упоредо с јачањем глобализма јача и покрет супротстављен политици глобализма у којој види империјалистичку политику поробљавања и искоришћавања малих, економски неразвијених земаља. У новим идеолошко-политичким условима пуцају све бране и утврде очувања традиције, обичаја, вере и језика. Догађа се незапамћена најезда нових, за нас нео-

бичних и неприхватљивих вредности међу које спадају и стране речи.

Продор страних речи је, по правилу, највећи из најјачих и најутицајнијих земаља. Оне су те које остављају дубоке трагове у култури народа у временима своје највеће моћи и утицаја. Историја нас учи да су после вишевековне владавине Турака на овим просторима остали турцизми, да су се одомаћили у нашем језику и да их нема ни приближно онолико колико има разних туђица које нас поплављају у последњој деценији XX и првој деценији XXI века.

Данас су, у односу на ранији период друштвеног живота, због развоја информатичких технологија, утицаји моћних земаља на неразвијеније и слабије земље неупоредиво већи. Оне су у прилици да у веома кратком временском периоду изврше већи утицај на мање и незаштићене земље него што су то моћне земље у прошлости чиниле вековима. Те чињенице су непобитне, морамо их бити свесни и преко њих нико озбиљан и добронамеран не сме олако прелазити.

Велико је умеће, па чак и мудрост, пронаћи меру у свему, посебно данас, када се претерује у задовољавању потреба, постављају превелики и недостижни циљеви, узнемирује за све и свашта. Умеће и мудрост ове врсте се односе и на научне раднике. И они задовољавају своје егзистенцијалне потребе, желе да буду уважени у свом стручном и научном окружењу, стално се самопотврђују кроз научно-истраживачки рад, јавне наступе и друге облике презентовања резултата свога рада. Тако је било увек и тако треба да остане. Међутим, у новим животним околностима, у условима нових идеолошких схватања, професори универзитета су се неочекивано нашли у новом, по много чему специфичном положају, када им је споља, законском регулативом државе и свега онога што из ње произилази, наметнут образац понашања какав многи од њих не би никад добровољно прихватили. Тако су се многи професори, мимо своје воље и жеље, нашли у ситуацији да раде оно што никад не би радили у условима слободног избора какав би требало да има сваки универзитетски професор демократског друштва. Да би професор универзитета, по новим правилима, напредовао у звању, мора да се бори за бодове. Натеран је да обилази све научне скупове без обзира какви су, да ли на њима има нешто значајно и ново саопштити, најважније је учешће и бодови које ће тамо добити.

Осим тога важно је да му рад буде објављен, да што више цитира себе самога, да користи страну литературу, да се додворава уредницима наводно реномираних часописа. Уз све то добро дође и солидарност кад се испод једног рада потпише више аутора, по систему потпиши ти мене па ћу ја тебе. И тако, трчећи од скупа до скупа, пливајући по површини проблема, прибирају се бодови потребни за напредовање у звању, учешће у пројектима или за нешто треће. Тако је могуће без икаквог покрића постати први, најбољи. Кад би се којим случајем, по овим мерилима, вредновао Ј. Ф. Хербарт, творац педагошке науке чије су педагошке идеје биле водеће у Европи и на другим континентима света у другој половини XIX и у првим деценијама XX века, а који и данас има своје следбенике, не би био ни примећен само зато што се не узима у обзир квалитет радова, зато што није битно шта се пише, већ колико је написано. Хербарт је у периоду од 1806. до 1835. године објавио, како би се то данас рекло, само 4 књиге. То су: *Општа педагогија изведена из циља васпитања* (1806), *Психологија као наука заснована на искуству, метафизици и математици* (1825), *Општа метафизика о принципима филозофског учења о природи* (1828) и *Нацрт педагошких предавања* (1835). И поред тога што ова дела представљају велику вредност и у савременој педагогији, Хербарт би, по данашњим мерилима вредности, добио слабу оцену. Слично би прошли и наши водећи педагози XX века.

Оваква мерила квалитета су вишеструко штетна за образовање у целини, педагошку науку и за појединце који их не прихватају и прихватају као реалне показатеље. Сви појединци који остају изван тако направљене машинерије, сви они који траже смисао у суштини а не у форми, проглашавају се неуспешним и непродуктивним. Тако се у новим, споља наметнутим, строго прописаним и шематизованим условима научног рада, почиње да губи идентитет и креативност истраживача. Уместо правог истраживања, зачиње се и развија виртуелни истраживач који не ствара ништа ново ни квалитетно, већ вешто преправља познато тако што познатом даје нова имена, што постојеће термине замењује страним терминима. На овај начин су добро познате етапе наставног процеса назване препаративним, оперативним, евалуативним.

Овакав систем вредновања је постао правна, економска и педагошка категорија, њиме се одређују права универзитетских

професора, уређује начин и темпо напредовања у струци, регулишу права из радног односа, одређује статус у научној области.

Свет је увек имао потребу, као што и данас има, да проучава и упоређује васпитни рад и школске системе различитих земаља. Упознавале су се и проучавале различите педагошке идеје, школска пракса, квалитет рада, теоријски модели образовања, просветна делатност у целини, улога различитих субјеката у систему образовања. Тражиле су се сличности и разлике, вршила уопштавања значајна за многе земље и народе. То је доприносило бољем разумевању, критичком сагледавању и унапређивању властитог образовног система.

Проучавање светског школског искуства је пут формирања отвореног педагошког мишљења, прихватања свега сврсисходног и акумулираног у школском васпитању и образовању које се понекад налази и ван друштвених и националних оквира. Међутим, на путу оваквих настојања научницима стоје велике препреке. Међу њима је највећа терминолошка нејасноћа на шта, с правом, указује професор Поткоњак. На пример, у различитим земљама имају различито значење појмови, васпитање, средње образовање, високо образовање, образовање у вертикали и сл. То ствара ужасно велике тешкоће у компарацији педагошких појава у међународним размерама. Код нас се свакодневно јављају бројни проблеми изазвани увођењем нове терминологије како коме тренутно одговара, без имало обзира према педагошкој науци и без било каквих критеријума и стандарда. Ако се настави пут којим се неконтролисано и бахато кренуло у измишљању нове и извртању постојеће педагошке терминологије, доћи ћемо веома брзо у ситуацију да нећемо разумети себе, да нас други неће разумети, нити ће за озбиљно узимати у обзир оно чиме се бавимо. Ипак, ваља истаћи да ће поплава страних речи највише штете нанети педагошкој науци јер угрожава један од носећих стубова њеног научног утемељења познатог под именом *терминологија педагошке науке*, без које она неће моћи да сачува управо своје научно утемељење. Због тога ваља скренути пажњу на неколико необоривих аргумената.

Имануел Кант, професор логике и метафизике, на Филозофском факултету у Кенгсбургу је у два наврата (1776–1777 и 1786–1787) држао предавања из педагогије или практичне

филозофије, како су је тада званично називали на универзитету.[1] И поред тога Кант није видео могућност да се педагогија заснује као самостална наука о васпитању зато што, у научном смислу, није дефинисана, што нема свој предмет истраживања, што нема јасну терминологију и друге конститутивне елементе карактеристичне за друштвене науке и што нема јасно разграничење од других, њој сродних наука. Сматрао је да педагогији није остало ништа друго, у научном погледу, до оно што су већ утврдиле друге науке да примењује у пракси остала су јој практична остварења. То што је посејао Кант није одмах никло и развило се у реалну праксу, зато што је његов наследник на катедри Фридрих Хербарт мислио и радио знатно другачије. Хербарт је, за разлику од Канта, аргументовано показао да се педагогија може засновати као самостална теоријска и практична наука. Повукао је јасну границу између педагогије науке и педагогије практичне дисциплине или вештине. Његове педагошке идеје су освојиле готово целу планету и биле владајуће кроз читав XIX век и у прве три деценије XX века. Тако су Кантове идеје потамнеле, али не задуго, оне су непрекидно тражиле и пронашле свој пут и утемељење у знатном броју развијених земаља света.

Под утицајем немачке педагогије у Америци је педагогија постала универзитетска дисциплина. Пред крај XIX века бројни универзитети у Америци су имали основне, магистарске и докторске студије педагогије. У другој половини XIX и почетком XX века и Француска је имала педагогију као самосталну науку о васпитању. Тај период су обележили научници: Бисон (Buisson), као први руководилац новоосноване катедре педагогије на Сорбони, и његов наследник, социолог Емил Диркем (Emile Durkheim). Међутим, то није била педагошка наука оваква какву данас имамо. Васпитање је посматрано и проучавано искључиво са друштвеног и социолошког становишта, сводило се на социјализацију младе генерације. Тада је Диркем повукао јасну границу између *васпитања као процеса* и *педагогије као теорије о томе процесу*. Задржао је оба назива: *наука о васпитању* и *педагогија*. Педагогију је поставио између теорије и вештине. Раздвајање науке о васпитању од педагогије имало је негативне последице на конституисање педагошке науке. Из тих разлога педагогију је

[1] Види: Новак Лакета (2004): Корени и развој педагогије у другој половини XX века, у Зборнику радова Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, стр. 95–107.

прогласио социолошком дисциплином, она би се бавила науком док је педагогији оставио праксу. Наравно да су, у научном смислу, конститутивни елементи тако формулисане научне дисциплине били социолошког карактера, и предмет истраживања, и циљ и задаци истраживања, и научна терминологија и методологија истраживања.

Иако су у последње две деценије XIX века бројни универзитети у Америци имали основне, магистарске и докторске студије педагогије, педагошка наука ове велике земље света, почетком XX века, почиње да губи своја научна обележја. Прво су нападнути њени основни конститутивни елементи што је наговештавало почетак њеног краја. Тако педагогија губи своје име, своди се на процес васпитања и образовања. У тој терминолошкој игри, на први поглед безазленој, уместо науке јавља се васпитно-образовни процес. Педагогија се веома вешто и лукаво сатире и уништава. Пласира се теза да је термин васпитање шири и научнији од термина педагогија. Тиме се педагошка наука навлачи на танак лед, предмет јој се своди на основну школу, усавршавање наставника и методичке вештине. Некад моћна наука о васпитању и њене научне дисциплине се растачу и нестају.

За разлику од Америке, у Енглеској није било озбиљнијих покушаја да се педагогија заснује као самостална наука. На универзитетима ове земље нису отваране катедре за педагогију, а самим тим ни постављани професори педагогије на универзитету. Питањима васпитања и образовања бавиле су се друге науке, нарочито психологија. Управо те науке су биле највећа препрека формирања посебне педагошке науке о васпитању.

И поред тога што на универзитетима Америке и Енглеске не постоји педагогије као посебна друштвена наука и што се на њима не спроводе педагошка истраживања, у смислу схватања педагогије какву ми имамо, многи наши педагози данас своје радове, у великој мери, заснивају на литератури различитих аутора са тих простора. Довољно је завирити у било који педагошки часопис и уверити се у то. Нико не може и не треба да оспорава резултате истраживања са ових универзитета из области психологије, социологије, антропологије, филозофије и сл., али мора бити свестан да она нису из домена педагошке науке и да не могу бити релевантнија од истраживања са универзитета који имају катедре педагогије. Тешко је разумети, а још теже објаснити

овакву појаву, веома раширену на нашем педагошком простору чије су последице несагледиве.

Крајем XX и почетком XXI века постала је код једног броја педагога веома популарна и актуелна страна непедагошка литература. Таква литература чини окосницу њихових „педагошких“ радова. Они преузимају терминологију других наука, користе је као педагошку, најчешће погрешно због непознавања језика и лоших превода. На крају не можемо, а да се не запитамо: куда иде наша педагошка наука?

* *

*

Поплава страних речи на наше говорно подручје има своје узроке и последице. Узроци се скривају у карактеру система владајућих идеја изражених у политици утицајних друштвених структура, систему вредности, помодарству, потребама за брзом афирмацијом и бољим материјалним и друштвеним статусом, у наглом развоју информационих технологија. Последице су несагледиве и штетне, потискује се и постепено гаси матерњи језик, губи се идентитет народа коме припадамо, доводи се у питање конститутивни елеменат науке познат под именом језичка апаратура науке, отежавају се компаративна истраживања међународног значаја, отвара се простор за релативизацију потврђених вредности. И даље остаје отворено питање како пронаћи праву меру увођења страних речи у наш језик.

Проф. др Недељко Трнавац,
Филозофски факултет, Београд

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 553-558

СЛОВЕНСКО ПОРЕКЛО СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО ИЗВОРИШТЕ СРПСКЕ ПЕДАГОШКЕ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ

(на примеру појма ***Васпитање***)

Основа националног идентитета је језик са писмом, а темељ персоналног идентитета је укорењеност појединца у породици, традицији и нацији. Идентитет је, уствари, интегритет личности и он га у највећој мери и омогућује. За нас су то ***словенски језик*** (језици) и ***ћириличко писмо,*** без обзира колико се околности мењале. Чињеница је, такође, да је у прошлости школа служила језику, а не језик школи, па је отуда и био битна одредница и садржаја и учења.

Основни и најзначајнији појмови и термини српске науке о васпитању и школске праксе – ***васпитање, образовање, учење, настава, уџбеник; писмо, просвета, дете*** – воде порекло из матичног старословенског језика и његове примене у васпитној и школској пракси српског народа. ***Старословенски*** (у различитим редакцијама као српскословенски, рускословенски, црквенословенски) језик је, све до половине 19. века, средишњи наставни ***садржај и школски предмет, а катихизис*** (псалтир, часловац; молитвеници) основна учевна и школска књига. До 1917. године у Срба је било у употреби и штампано, чак, 163 катихизиса (и слична уџбеника хришћанске науке), док је у исто време објављено 124 читанке, 93 историје или, на пример, 77 буквара).

Ако се хришћанство, у време свог ширења, приближило и ***прилагодило словенском језику,*** што је за последицу оформило ***црквенословенски*** језик и ***ћириличко*** писмо, данас се поставља питање зашто и докле ће ***јужнословенски народи*** да се одмичу од њега и да га без принуде заборављају. Школски систем је у том чињенију најодговорнији.

Црквенословенског (односно старословенског) језика се у српском школству почињу ***одрицати*** у другој половни 19. века,

упоредо са прихватањем језичке реформе коју су започели Јернеј Копитар и Вук Караџић (1868). Истовремено, 1863. из наставног плана је изостављен и грчки језик.

Вук Караџић је показао велику бригу за "народни језик", о чему говори садржај *Српског рјечника,* али је сам процес афирмације "вуковице" текао кроз супротстављање црквенословенском и његовом омаловажавању као непрактичном и застарелом. Није уложен напор за њихово повезивање и заједничко школско учење. У Вуковом *Рјечнику,* на пример, нема ни речи "васпитање" ни "образовање", пошто су то речи писмености и калуђера, већ само основе: "питање" (храњење детета) и "образ" ("црн ти образ"). Словенско порекло и родство српског језика се подразумевало и није посебно истицано.

Током 19. века, ван Србије, српске вероисповедне школе у Аустро-Угарској и Турској су, управо, очувањем садржаја ученик кроз црквенословенски језик, чувале и српски национални идентитет. Управо су ове школе, које су се одржавале паралелно са државним, представљале брану према насилним мерама унијачења (захтевима за забрану црквенословенског језика и ћириличког писма).

Један од индикатора промене статуса старословенског језика, односно црквенословенског језика у школству Србије, јесте потискивање богослова (школованих у богословијама и богословско-учитељским школама) са радних места учитеља. Опредељивањем за световно школовање учитеља (Сомбор, Крагујевац) Срби су отворили и процес искључивања богослова из наставе, црквенословенског језика као наставног предмета и градива и катихизиса као основног школског уџбеника. Као пратећа последица свега овога јесте и свеукупно смањивање присуства Српске православне цркве у нашем школском систему. На просторима Угарске и Аустрије (Војна крајина) то је чињено свесно и намерно и уз увођење бесплатног и обавезног државног школства, а у Србији као имитирање "модерних токова у ученој Јевропи". На пример, 1905. године од 2286 учитеља и учитељица, било је у Србији још само 210 "учитеља богослова" (десет одсто), а престају са радом и богословско-учитељске школе. До краја 19. века они су били најбројнији у структури учитељског кадра. За кракто време старословенски или црквенословенски језик неће знати ни учитељи у српским школама.

Дакле, у језичком смислу, *примарним* извориштем српске педагошке терминологије можемо сматрати језик Старих Словена (старословенски) и црквенословенски језик као традиционални језик Српске православне цркве. Тек потом можемо говорити о *секундарном* (старогрчки, грчки: ђак, односно дијак, педагогија, дидактика, гимназија, лицеј, академија, катедра, метода, логос) и *терцијарном* језичком извориштy (латински језик: студент, факултет, апсолвент, демонстратор, инструктор, лектира, хоспитовање, фрустрације). Као што је васпитање старије од науке о васпитању или настави (од књиге и школе), тако је и појам "васпитање" унет у српски језик много пре него "дидактика", "даскал" и "педагогија".

Такође, треба нагласити да данас нико није против страних језика (посебно енглеског) и стране литературе, што не значи да због њиховог значаја и снаге треба заборавити свој матерњи језик и његово порекло. Управо, уз помоћ енглеског језика и компјутерске технологије треба у процесу глобализације афирмисати и чувати свој матерњи језик као основу персоналног и националног идентитета и свеукупног интегритета личности и народа.

У циљу одбране старих ***словенских извориште*** наше српске педагошке терминологије, навешћемо пример дефинисања основног појма ***"Васпитање"***, управо у време када се рушитељи темеља ***српског националног идентитета*** опредељују за термине "едукација", "едукатор", "едукологија" и слично. Прелазни маневарски поступак је, све чешћи покушај, да се изворни и почетни појам "васпитање", замени сродним и пратећим појмом "образовање". Отуда нешто подробније објашњење.

ВАСПИТАЊЕ – реч словенског порекла, која најбоље говори о прапочецима и пореклу васпитавања човека: придев "вас" – сав (у целини, целовито, свестрано) и глаголска именица "питање" ("питати") – хранити, неговати, гајити. У народном говору је ова реч дуго означавала везу са храном, у смислу "прихватити се јела". Забележено је да се у Банату говорило гостима: "Узмите и васпитајте се", као врста понуде, нарочито ако се неко стиди и снебива. Од телесног, све се више померало ка емотивном, етичком, естетском и умном развијању и усавршавању детета. У писаној форми, реч "васпитање" први пут срећемо у нашој литератури у биографијама из 12. века. Паралелне и сличне реи су "одгој", "одгојити", "одгајати" и "култивисати"

(култура). Реч "образовање" се више односила на форму и формирање, као уобличавање (образ, слика, одраз, изглед). И у латинском језику реч "educatio" (која је основа за термин васпитање у романском и енглеском језику) изворно значи гајење, култивисање, пре свега биљака и животиња. Све до времена Мишела Монтења коришћена је реч "institutio" (М. Ф. Квинтилијан, *Institutio oratoria – Васпитање говорништва,* тј. формирање говорника). Временом, како је продужавано детињство и процес систематског и институционалног формирања личности реч васпитање се почела односити на доживотни и свестрани развој човекове личности, а не само детета. У руском језику је реч истог порекла (воспитание", а у немачком "Erzihung", која значи "извлачити, извлачење" и усмерена је према ономе што васпитање треба да чини са човеком уз његово ангажовање. За појам "образовање" на руском језику имамо исту реч словенског порекла "образование", у немачком "Bildung" која означава слику и одраз, док у енглеском не постоје посебне речи за наше "васпитање", "образовање" и "педагогија" (познату књигу Џона Дјуија код нас су прво превели као *Педагогија и демократија,* затим под насловом *Образовање и демократија,* а поједини аутори је региструју као *Васпитање и демократија).*

У традицији српске педагогије изграђен је сасвим специфичан однос између основних појмова "васпитање" и "образовање". *Васпитање* је најшири педагошки процес и појам. Он се односи на све што људи свесно, намерно, систематски и организовано предузимају на плану формирања личности, како оно што организује друштво у односу на васпитаника, тако и оно што предузима сама личност која се развија и формира у околностима једног конкретног друштва. *Образовање* је срж, једро и језгро целокупног процеса васпитања. То је ужи процес и појам, он чини темељ и основу васпитања личности и односи се, пре свега, на усвајање знања, чињеница, података, на изграђивање навика и умења, усвајање система вредности и међуљудских правила општења. Без добре *образовне основе* нема целовитог, хармонијског и свестраног васпитања личности, нити се развој и васпитање човека може завршити и исцрпсти само на његовој образовној основи и у оквирима образовања. Дакле, васпитање је најшири педагошки процес и појам који у себи садржи и у јединству обухвата образовање, као ужи процес и појам. Васпитање обухвата *целокупност утицаја* које врши друштвена заједница, *услове* које она ствара за подстицање развоја личности и *ства-*

ралачку активност саме личности која јој омогућује процес самоформирања. Зато се и говори о васпитанику као *објекту* и *субјекту васпитања.*

Образовање представља *формативну основу* (форму, слику) која даје арматуру и конструкциону основу васпитању. Илустроваћемо на примеру моралног васпитања. *Знање* (повезивање) моралних норми и изграђивање моралне *свести,* само су формативна основа за даљи рад на неговању моралних *осећања (*емоција), изграђивање моралне *савести* и оспособљавање у моралном *поступању.* Морал, као васпитање у целини, облици су међуљудског комуницирања и одржавања континуитета човечанства.

Према унутрашњој структури васпитање је *вишеслојни процес* и људска је тежња да се у свим нивоима остварује што потпуније, складније и свестраније. Издвајају се у основи *три нивоа, тј. процеса:* а) процес усвајања знања, умења и навика (процес који смо назвали образовањем и који је основа за наредна два процеса), б) процес развоја физичких и психичких снага и способности, и в) процес формирања погледа на свет, изграђивања карактера, емоционалног и вољног живота личности у целини (у смислу обликовања и стварања *интегритета личности). Рационална основа* васпитања лежи првенствено у првом, а *вредносна и хуманистичка,* тек у јединству сва три процеса.

Основни педагошки процеси и појмови су променљиви, па и појмови "васпитање" и "образовање". У време Доситејевог ширења просветитељских идеја и филозофије рационализма (прелаз из 18. у 19. век) доминантна је идеја о "воспитатељу српске младежи" и формирању "здравог разума", а васпитни заводи ("заведениа") имају првенствени задатак "дисциплиновање духа", "гимнастичење мозга", јачање воље и формирање моралног грађанина. Средином 19. века, доласком "немачких ђака" и првих наших педагога хербартоваца, у првом плану је тзв. "васпитна настава" и формирање лојалних државних чиновника а појавом реалног образовања васпитни процес је "све пунији" образовним, тј. интелектуалним садржајима, посебно из природних наука. Двадесети век, као "век науке и технике" значајно ремети унутрашњу равнотежу у процесу васпитања, а на штету оних страна васпитања које брину о целини, свестраности, стваралаштву и духовности личности. Зато ће на самом крају 20. века у васпи-

тању поново бити наглашена његова међуљудска, комуникацијска, интерактивна и кооперативна улога.

Педагошки теоретирачи, ради лакшег изучавања, васпитање деле на: телесно (физичко) и здравствено, умно и радно, морално и друштвено и естетско васпитање. У савременим друштвима, васпитна делатност се јавља и као организован *систем,* који чине: породично васпитање: предшколско, основношколско, средњешколско, високошколско и васпитање и образовање одраслих; интернатско (домско), војно васпитање и образовање, специјално васпитање за рад са децом ометеном у развоју и слично.

У организационом смислу, још у периодима родовског и племенског уређења и паганских веровања, налазе се трагови ритуалног, обредног и обичајног васпитања у Срба, које је делом прикупио и сачувао од заборава Јован Миодраговић у *Народној педагогији у Срба или како народ спрски подиже пород свој* (Београд, 1914). То народно благо се током епохе просветитељства и кроз читав 19. век спојило са покретом народног просвећивања које је подржавано од свештеника, учитеља и просветних власти. У институционалном погледу васпитање се у Срба прво јавља у форми дворских и манастирских училишта, а у Приморју немањићске државе и кроз градске школе, које подстиче трговачко-занатлијски грађански слој. Школске институције се као систем прво уређују код Срба у Војној крајини, а као вероисповедне школе у црквеној организацији и на просторима Турске царевине. Први професионални учитељи се регрутују из редова свршених богослова (из богословеских и богословско-учитељских школа), а световни учитељи су све бројнији после оснивања препарандија (Сентандреја, Сомбор) и учитељских школа (Крагујевац, 1871). Школски систем се у Србији постепено конституише током 19. века: обштествене и правитељствене основне школе, гимназије, реалке, грађанске школе; трговачке, занатске и посебно девојачке, односно женске школе; Лицеј, Велика школа (1863) и Универзитет у Београду (1905). Као кључни нормтивни акти за уређење институционалног система васпитања у Срба могу се сматрати: устројеније из 1844, закон о основној школи из 1882. и Закон о Универзитету у Београду.

Проф. др Драгољуб Зорић
Учитељски факултет Ужице

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 559-562

ДИСКУСИЈА НА НАУЧНОМ СКУПУ ЧУВАЈМО И ПОШТУЈМО СРПСКУ ПЕДАГОШКУ ТЕРМИНОЛОГИЈУ

Један од централних појмова у култури говора јесте појам књижевнојезичке норме. На основу говорних навика прописују се правила, која се постављају у нормативним граматикама, речницима, правопису.

Језички стручњаци истичу да би неке речи и језичке конструкције требало избегавати да би се постигла чистота стила. Лексичка норма утврђује правила за избор речи које могу ући у стандардни, књижевни језик. Тежња ка чистоти језика тражи избегавање нестандардних облика и туђица. Варваризми су речи преузете из страних језика иако за њих постоје добре замене домаћим речима, које казују исто што и стране речи. Језик је променљива, динамична категорија која осликава живот и нормално је да су неке стране речи стекле „право грађанства“ (интернационална лексика). Међутим, треба се борити против непотребних страних речи.

У новије време ствара се, под утицајем језика политичара и средстава информисања, телевизије посебно, лексички слој са посебним карактеристикама и прекомерном употребом речи позајмљених из енглеског језика.

И други народи су захваћени процесима глобализације и транзиције, али нигде нема толико неумерености као у нашем (српском) односу према англизмима. Французи су, на пример, основали институт за очување француског језика, а ми свакодневно ружимо свој језик. Навешћу, најпре, неколико примера из универзитетске праксе. Данас многи наставници и сарадници факултета ЕДУКУЈУ студенте, а једна високошколска установа у Београду зове се Факултет за специјалну ЕДУКАЦИЈУ и рехабилитацију. Основне студије преименоване су у БАЧЕЛОР сту-

дије, наставници имају своје СИЛАБУСЕ, а студенти ће добијати и САПЛЕМЕНТ дипломе. КУРИКУЛУМИ такође постају обавезан чинилац јединственог европског универзитетског простора.

Две речи заслужују посебну пажњу, а толико су се одомаћиле да је једна од њих ушла и у законе. Данас у многим нормативним актима пише да је предузеће (установа) дужна да распише ТЕНДЕР, а постоји и тендерска комисија. У *Великом речнику страних речи и израза* Ивана Клајна и Милана Шипке (Прометеј, Нови Сад, 2006) уз лексему тендер пише: „1. посебан вагон непосредно иза локомотиве са залихама воде, горива, за држање материјала за подмазивање и чишћење, алата и сл. 2. мањи брод као пратилац великог бојног брода. 3. приколица теретног возила. 4. писмена понуда на јавном надметању под одређеним условима које сви учесници морају испунити.“ У *Лексикону* М. Вујаклије овог четвртог значења нема (новијег је датума). Ако наша предузећа и установе нешто расписују, зашто то није писмена понуда, поготово што многи енглисти реч ТЕНДЕР уопште не препознају као писмену понуду на јавном надметању. Слично је и са обликом ТРАНСПАРЕНТАН. Ова лексема у поменутом *Великом речнику страних речи и израза* има три значења: „1. провидан, прозиран. 2. физ. који је на одређеним фреквенцијама пропустљив за електромагнетну радијацију. 3. лако уочљив; очигледан; лако схватљив, јасан“. Придев транспарентан је неизоставан у терминологији наших политичара, али чисто сумњам да они желе провидну политику (у овом контексту уочљив је и слој померених значења, па би та реч могла да обележава и известан степен наивности). Зар није боље послужити се нашим речима: очигледан, јасан?

Из читаве лепезе таквих речи навешћу само неке појмове које свакодневно чујемо са ТВ екрана, проналазимо у штампи, па чак и у језику науке: ИМПЛЕМЕНТИРАТИ, ПЕРФОРМАНС, МОБИНГ, МОНИТОРИНГ, РАФТИНГ, БЕКСТЕЏ... Деца у нашим школама поједине варваризме (позајмљенице) доживљавају као своје речи. У једној ужичкој основној школи ученица је питала професорку енглеског језика како се на енглеском каже ШОПИНГ. Коментар у оваквим случајевима је непотребан, али језички стручњаци би требало озбиљно да се замисле. Да ли на србијанским просторима настаје нека чудна мешавина англосрпског језика?

Још једно питање је у тесној вези са прекомерном употребом страних речи: потискивање, занемаривање ћирилице. Дошло је време да се ћирилица мора бранити од Срба. Баш због тога важно је напоменути да се више од *хиљаду* година ћирилицом служе Руси, Белоруси, Украјинци, Срби... Иако у *Уставу* (чл. 10) пише да је ћирилица службено писмо, данас се релативно мали број људи служи тим писмом. Проф. др Ратомир Цвијетић је у књизи *Мерење речи* забележио: „По својој савршености и графичкој једноставности, Вукова ћирилица не заостаје ни за једним светским писмом. Она је наша значајна миленијумска културна тековина која није ни привремена ни случајна. Занемарити ћирилицу значило би одрећи се свога историјског и културног наслеђа и свога идентитета...“

Недавно је у Националном дневнику гостовао др Јован Деретић који рече нешто од чега се сваком поштеном интелектуалцу диже коса на глави. Он тврди да се свака књига са ових простора објављена латиницом води као хрватско издање (Хрвати су заштитили латиницу као своје писмо код УНЕСКО-а). Занемаримо и чињеницу коју смо такође чули од Деретића: латиницу су на својим бајонетима донели аустријски војници 1914. године, али како можемо а да не видимо да су називи продавница, фабрика и многих производа исписани латиницом. Многи кажу да ћемо лакше ући у обећану Европу преко латинице. Да ли било ко може бити толико наиван и да поверује у овакве тврдње. Љубитељи латинице могу писати и глагољицом, али Европа не разуме српски језик и никад га неће научити.

На крају, желим за „своју душу“ да парафразирам једну реченицу коју ових дана често можемо пронаћи у дневним листовима: БОРД директора ММФ-а донео је одлуку о СТЕНД БАЈ аранжману. Ако наставимо овако да кваримо српски језик, ускоро старије генерације неће моћи да се споразумевају са младима. Због свега тога хвала Српској академији образовања што је организовала овакву расправу, али закључци са овог скупа морали би заинтересовати и Српску академију наука и уметности, Матицу српску, језичке факултете и институте.

Проф.др Данијела Василијевић
Учитељски факултет Ужице

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.012
стр. 563-566

Рад под називом „Компетенције екселентног експерта фасцилитатора (едукатора)“ настао је са намером да, у првом реду, забави, опомене и освести све оне који често насумице, несвесно и неконтролисано употребљавају стране речи и изразе и неретко, по сваку цену, их промовишу као актуелну, незаобилазну савремену педагошку терминологију.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЕКСЕЛЕНТНОГ ЕКСПЕРТА ЕДУКАТОРА

Да би један едукатор био екселентан било би неопходно да претходно заврши Бачелор студије и да бар мастерира из области Инструкционог дизајна. Не би било лоше да заврши Факултет за едукацију и рехабилитацију адекватним ЕСПБ скором. У циљу развоја образовних политика било би пожељно да се перманентно усавршава дистанцним путем – он лајн, као и да буде у сталном контакту са својим департманом, односно кампусом.

Његове компетенције се препознају у остваривању курикулумске, дизајнерске и евалуаторске улоге у наставном процесу, а то се може најбоље проверити кроз анализу сценарија за час.

Екселентан сценариј часа је предуслов али и пројекција професионалних компетенција едукатора. Прво, он мора бити у кохабитацији са курикулумом (екселентан сценариј часа мора кохабитирати и са курикулумом за инклузисте), друго, мора имати јасно дефинисане и издиференциране интенције, треће мора имати разрађене кораке по принципу степ бај степ, даље мора имати издиференциран и дизајниран препаративни, интродукцијски и финални део часа, мора предвидети партиципацију ученика у наставном процесу кроз перманентни мониторинг едукатора, уважити интерактивност ученика и на основу фид бека предвидети употребу бреинсторминг технике, мора обезбедити конверзију дидактичких ресурса и конекцију различитих предмета; имплементацију разноврсних медија; важно је да се што

више инсистира на групним сесијама ученика, тандемском раду; а у финалном делу часа вратити ученике на бис.

Било би екселентно да сваки едукатор има и порт фолио својих ученика, на основу којег ће извршити и финалну евалуацију. Ти досијеи требало би да се меморишу и складиште у едукаторској архиви.

Добри едукатори експерти могу ефекте свога рада мерити и бројем екселентних ученика, остварених сертификованих компетентних експерата у својој области.

Експерт едукатор у свом ресору је транспарентан и на пољу науке, што се посебно верификује и евалуира кроз тврде (мада нису на одмет ни меки) бодове.

Имплементација целокупних стручних и научних компетенција екселентних експерата едукатора се мора на крају верификовати и лиценцом за рад.

Најкраће речено, лиценцирани екселентан експерт едукатор мора бити транспарентан, кохабиторан, елоквентан, конструктиван, модеран (кул, ин), експертан, за разлику од ретро, традиционалног наставника.

Крајња намера аутора текста „Компетенције екселентног експерта фасцилитатора (едукатора)“ била је да испита степен разумевања насписаног. Текст је нејпре прочитан групи од 100 студената четврте године Учитељског факултета у Ужицу, а затим дат на увид у трајању од 15 минута. Уследио је тест разумевања садржаја.

Резултати истраживања су показали да чак 85% испитаних студената не разуме написано, не зна шта је основна суштина рада и не уме да одговори на питања репродуктивног карактера заснована на разумевању садржаја.

У другој фази, овог огледа, студенти су имали задатак да добијени текст „преведу“, учине себи разумљивијим, да на крају издвоје, групишу у једну табелу: а) непознате и мање познате термине и б) термине које знају шта значе али не могу да их доведу у везу са контекстом рада. Анализа радова студената је показала:

а) да не постоји ни један рад који је у потпуности успешно преведен, па се намеће питање: да ли су неки студенти већ усвојили страну педагошку терминологију као своју или је не разумеју користећи пуке речи које за њих немају конкретно значење;

б) велики проценат студената не зна или не покушава да протумачи појмове Инструкциони дизајн (88%), Бачелор студије (80%), Факултет за едукацију и рехабилитацију (72%), курикулумску улогу наставника (78%), дизајнерску улогу наставника (74%), бреинсторминг технику (70%), дидактичке ресурсе (56%), сценариј часа (54%), перманентно образовање (54%), дистанцно учење (52%), партиципацију ученика (40%), тандемски рад (40%), већ их прихвата као такве;

в) показало се да је мали проценат студената признао (табеларни приказ) да је имао проблем у разумевању неких појмова, а анализа података је показала супротно: кохабитација (46%: 76%), имплементација (32%:74%), интенционаолност (34%: 74%), мониторинг (40%: 72%);

г) издвојио се и значајан број студената (око 70%) који разумеју страни педагошки термин, најчешће га доводећи у везу са енглеским језиком, али не могу да га доведу у везу текстом и његовим садржајем. На пример: транспарентан, екселентан, партиципација, ресор, мониторинг, конверзија, имплементација, ретро.

На крају, уместо закључка, преносимо молбу и жељу студената (100%) да се у будуће текстови за учење и рад достављају на српском језику и да се исти захтеви, пред којима су се и они нашли поставе пред ауторе уџбеника, стручних и научних радова, пред професоре и асистенте.

***Др Жана Бојовић**, доцент*
Учитељски факултет у Ужицу,
Универзитет у Крагујевцу

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.014
стр. 567-568

ЈЕЗИЧКА ГЛОБАЛИЗАЦИЈА У ПЕДАГОШКОЈ ТЕРМИНОЛОГИЈИ

Процес конституисања сваке науке (па тако и педагогије), укључује најмање четири елемента, то су: предмет изучавања науке, постојање методологије (поступци, методе, технике и средства проучавања), научни систем (расположива сазнања о предмету науке) и језик науке (терминологија којом се сазнања о предмету науке могу саопштити другима). Педагошка терминологија, један од конституитивних елемената педагогије, обухвата једно од најзначајнијих подручја нашег слабо сачуваног педагошког наслеђа.

За почетак разматрања да најпре одредимо шта је педагошка терминологија. Према педагошким речницима, енциклопедијама, уџбеницима педагогије и другој стручној литератури, педагошка терминологија се схвата као скуп свих педагошких термина односно језичких израза који се употребљавају и који су у функцији разјашњавања педагошких појмова.

Поред израза заједничких свим наукама (филозофски, психолошки или математички термини) свака наука поседује и један број кључних термина чије је значење експлицитно утврђено дефиницијом. Они су прецизно дефинисани и међусобно повезани. Ипак се све чешће појављују констатације да је језик педагога непрецизан, несистематизован, да постоји терминолошка збрка у разумевању педагошких термина. Шта је узрок таквом стању у педагошкој терминологији? Евидентно је да свака научна дисциплина има специфичну, ускостручну терминологију унутар своје области.

Последњих деценија сведоци смо повећаног коришћења стране литературе, углавном на енглеском језику који је, у научном свету, постао *condition sine qua non.* Свако објављивање научног рада ван говорног подручја своје земље претпоставља да је рад написан на енглеском језику јер је то једини начин да научници и истраживачи широм света постану препознатљиви на научној мапи света.

Стручна страна литература објављена на неком од светских језика, представља разноврстан скуп термина и израза које неоправдано и без икаквог критеријума и мере уводимо у педагошку терминологију урушавајући, поред осталог и природу стандардног српског језика. Да ли је, на тај начин, наш рад „научнији“ и да ли смо педагогију као науку учинили „научнијом“? Ако у педагошку науку уводимо англицизме или неке друге туђице за које нисмо најсигурнији шта значе, а при том прогонимо наше речи, да ли смо свесни шта чинимо? Како схватити педагошке термине и како разумети њихово значење ако их нема у педагошким речницима и уџбеницима педагогије, већ искључиво у речнику енглеског или неког другог језика. Ево примера: студенти прве године Учитељског факултета на часовима вежби из Опште педагогије обрађују значење педагошких термина међу којима се налази и један број термина који су „увезени“ у нашу педагошку литературу и кроз документа Болоњске декларације и све Правилнике који из ње произилазе. То су термини: едукација, акредитација, лиценцирање, лиценца, фацилитатор, компетенције, силабус, бачелор, курикулум и друге. Радећи са студентима смо уочили да су им страни термини познати јер познају енглески језик али нису у стању да дају дефиницију термина. Било је ту неких покушаја заснованих на здраворазумском размишљању, али су се студенти сложили да, без педагошких речника и речника енглеског језика, не могу успешно урадити вежбу. Овим примером смо указали на тешкоће педагога у поимању, дефинисању и објашњавању педагошких термина студентима.

Тенденција преузимања страних термина и напуштања научне педагошке терминологије све више узима маха. Многи од њих су лоше преведени. Све ово доприноси језичком хаосу који се, што случајно, што намерно - одвија у склопу опште глобализације. Као узрок ове појаве можемо означити све увреженије веровање неких стручњака из области педагогије да су једино страни термини прави и да се њима на аутентичан и убедљив начин изражавају стручна значења, док се постојеће српске речи игноришу или заборављају. Наш језик је богат и сигурно има речи за објашњавање одређених педагошких појмова и појава. Некритичко увођење страних термина, покушај њиховог адаптирања у наш појмовно-терминолошки систем само ће појачати нејасноће и отежати комуникацију не само у оквирима педагошке науке, већ и у релацијама педагошка наука – корисници.

Академик Петар Козић[1]

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37.014
стр. 569-571

ЗА НАУЧНИ СКУП САО О ПЕДАГОШКОЈ ТЕРМИНОЛОГИЈИ

Наш нобеловац *Иво Андрић* објавио је и две књиге п.н. "На дрини ћуприја" и "Проклета авлија". Многе су туђице ушле у наш говор, ту се одомаћиле и остале дуго у употреби па и у нашем књижевном језику, иако су имале своје синониме: и цивилизација, и шустер и шнајдер, шасија, промоција, метар и метафизика, микроскоп, президент, стипендист и др. – безброј. Та лингвистичка феноменологија, међутим, само је израз њене суштине и опште законитости коју открива филологија, заједно са социологијом, психологијом, историјом и етнологијом, епистемологијом и другим наукама. Јер, и термини (речи) су као и њихови појмови само резултанта паралелограма мноштва утицаја: животног искуства, културе, обичаја, поднебља, социјалне психологије, знања и образовања, историјских турбуленција итд.

Тако је то било и биће заувек.

Ту меморфозу речи, назива, симбола, академик Н. Поткоњак је тако прецизно, потпуно, систематски и пригодно објашњавао у делу о генези педагошких термина, њихову етимологију да је било уживање у подсећању на те ствари. Све је то било у функцији онога што је проф. Поткоњак хтео да истакне као главно у свом раду и да анимира сав релевантан свет својим јавним позивом о чувању и поштовању српске педагошке терминологије.

Урадио је то маестрално.

Скоро смо заборавили на тај феномен, на ту потребу. Заиста је претеривање у томе да се буде нобле у нашем говору и нашим писменима (радовима). А опет, мислим, да то и није било

[1] "Није присуствовао скупу, текст дискусије доставио организаторима поштом"

толико важно да би смо нагласили своју ученост, умну раскошност, ерудицију, већ је постала и више навика наша, уобичајеност, узгредност, одомаћено литерарно поштапање одн. да је то страна реч боље разумљива те да није нити ружна нити загађена.

Било како било то је, заиста, недостатак осећања одговорности према свом матерњем језику.

Многе науке, нарочито нове, савремене, не постављају тако одлучно, аргументовано потребу да се обезбеди систем њиховог научног језика, као штпо то чини професор Никола Поткоњак, имајући у виду српску педагошку терминологију.

Уосталом и академику Поткоњаку није тек тако пало напамет да се тиме забави. Он је научник-педагог и зато је за ставове за које се залаже налазио премисе у самом научном захтеву, у семантици, пре свега, која инсистира на значењу језика и језичких симбола (речи) у структури процеса којим се одређеним термином указује на одређени појам предмета; бави се проблемима генезе знакова (речи) и њиховим разумевањем (појмовима).

У језику и мишљењу основни су елементи реч и појам. Речи су граматички облик језичког израза. Оне представљају имена и служе као средство да се означи предмет о коме се говори (пише). Појмови су, опет, облик мисли којим се у главама људи рефлектују специфичне и суштинске особине (својства, ознаке, карактеристике предмета и појава, процеса и односа стварног света.

Битно питање семантике научног лексика и њен први интерес јесте одређивање значења речи (ради разумевања појмова о предметима и појавама). А, одредити значење неких термина значи дефинисати садржај њихових појмова једним судом, исказом, којим осим што има свој definiendum (појам који се дефинише) али и оно што је његов genus proximum (најближи род), још и оно што је његова differentia specifica (врсна, специфична разлика). Дакле, значење је у вези са субјектима. Оно је релевантно за субјекте мишљења и делања. Због тога један знак (реч, има право значење онда када субјекти, људи као свесна бића у односу на "неки материјални објекат умеју да створе једно ментално стање (замисао, доживљај, појам, идеју), могуће да се изрази знацима језичког говора које субјекти, људи разумеју, умеју да интерпретирају и примене (у пракси)".

Хтео сам рећи: академику Н. Поткоњаку нису промакле важне мисаоне, логичке, научне, друштвене и психолошке претпоставке да се прихвати овог пионирског задатка, јер, очито, нема појмовно чистог, јасног, инструктивног и адекватног фонда српске педагошке терминологије, макар се он и звао Педагошки тезурус. Проф. др Н. Поткоњак, дакле, прати тенденције педагошке комунологије у свету па и сам чини да се и у нас оствари на најбољи начин. У томе види не само напор, жељу и настојање да се потисне и одбаци "немарни и потцењивачки однос према сопственом матерњем језику и његовој педагошкој терминологији већ да тиме утиче на обележавање националног идентитета, духовне и културне својности Србије.

Посленицима педагошке науке и праксе посебно се обраћа јер су они пре свих у могућности, у стању и са обавезом да увек имају на уму, својим радовима и критичким дискурсом посао на стндардизацији српске педагошке терминологије. Нажалост, стихија, имитација, подржавање туђих речи (термина, назива) и са другим значењем њихових појмова, тачно је, не иде у прилог завештању великог жупана Стефана Немање и српском језику, српској нацији уопште, посебно чистоти српског језика у домену васпитања и образовања.

Са Научног скупа о иновацијама

ЈАВНИ ПОЗИВ – АПЕЛ

СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА

Научна критика
Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
УДК: 37
стр. 573-575

Научни скуп на тему *Чувајмо и поштујмо српску педагошку терминологију* одржан је на Учитељском факултету у Ужицу 10 новембра 2011. године

Мото научног скупа биле су мудре речи из завештања о језику Стефана Немање: *Не узимајте туђу реч у своја уста. Узмеш ли туђу реч, знај да је ниси освојио, него си себе потуђио.*

На научном скупу усвојен је следећи

ЈАВНИ ПОЗИВ

Обраћамо се САНУ и свим научним институцијама у Србији, Српској православној цркви, универзитетима и факултетима, посебно филолошким и наставничким факултетима, министарствима просвете, науке и културе, свим средствима јавног информисања, свим школама, професорима, наставницима и учитељима, њиховим стручним и синдикалним организацијама, посебно стручним друштвима педагога и психолога, друштвима за неговање и чување српског језика и ћирилице, свим издавачким и штампарским предузећима, родитељима ученика, ученицима и грађанима Србије

СА МОЛБОМ ДА ПОДРЖЕ СРПСКУ АКАДЕМИЈУ ОБРАЗОВАЊА У ЊЕНОЈ БОРБИ ЗА ЧУВАЊЕ И ПОШТОВАЊЕ **СРПСКЕ ПЕДАГОШКЕ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ**

Не загађујмо српски језик користећи стране педагошке термине *када за то нема потребе.*

- не користимо термине *едукација* и *едуцирање* када имамо *мноштво* бољих српских термина: *васпитање, образовање, настава, учење, поука, поучавање, обука, обучавање,*
- не говоримо више *едукатор и едукација едукатора* када можемо рећи српски лепше и тачније: *васпитач, наставник; образовање наставника, школовање васпитача,*
- одрецимо се термина *курикулум, курикуларност,* када имамо боље српске термине: *садржај образовања и наставе, наставни план и програм, програмирање,*
- не додељујмо више ни *сертификате* ни *цертификате,* када можемо да додељујемо *сведочанства* и *дипломе,*
- не залажимо се више за *инклузију* и *инклузивност* Рома и осталих у наставу, школе, разредне групе и сл., али се искрено боримо за њихово *укључивање....*
- нека нам ни ученици, ни наставници, ни школе не буду више по свом раду и успесима ни *екселентни* ни *екцелентни,* нека нам буду: *изузетни, изванредни, изврсни, одлични,* па и, према старијој српској педагшкој терминиологији, *превасходни,*
- не говоримо више да садржаји, часови, наставни предмети у школи треба да се *конектују,* да у школи у образовном, наставном и васпитном раду треба да постоји *конекција,* када све то можемо лепо српски исказати: *повезани* и/или *међусообно повезани,*
- не залажимо се више нити за *дизајнирање,* мити за *дизајн* наставног часа, али се залажимо за дидактичко-методичко *обликовање* и *уобличавање* наставног часа,
- код нас наставници, професори и учитељи немају више своје *задатке, обавезе* и *дужностии* у школи и у образовно-васпситном раду, али зато имају *компетенције;* они се више не *образују* нити се *школују* за те своје задатке, обавезе и дужности, али се зато *едукују за компетенције,*
- нема потребе користити термине као што су, на пример: *кестионер, варијабла, дисперзија, фреквенција* и сл. када можемо користити српске термине: *упитник, променљива, распршење, учесталост...*итд.

КОРИСТИМО СТРАНУ ПЕДАГОШКУ ТЕРМИНОЛОГИЈУ *САМО И ИЗУЗЕТНО* КАДА НЕМАМО ОДГОВАРАЈУЋЕ СРПСКЕ ПЕДАГОШКЕ ТЕРМИНЕ.

Многе велике земље (Француска, Немачка, а од почетка 2011. год и Кина), донеле су уредбе, са законском снагом, у циљу заштите свог матерњег језима од страних туђица. *Зашто то не може да учини и мала Србија?*

ПИТАЊЕ СРПСКЕ ПЕДАГОШКЕ ТЕРМИНОЛОГИЈЕ НИЈЕ УСКО СТРУЧНО ПИТАЊЕ. ТО ЈЕ ПИТАЊЕ ОЧУВАЊА СРПСКОГ ЈЕЗИКА, А ТИМЕ И ДУХОВНОСТИ И ИДЕНТИТЕТА ОНИХ КОЈИМА ЈЕ ТО МАТЕРЊИ ЈЕЗИК.

Не заборавимо да су Уједињене нације прогласиле 21. фебруар даном МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА.

ПОЗИВАМО СВЕ

Подржите СРПСКУ АКАДЕМИЈУ ОБРАЗОВАЊА.

ЧУВАЈМО И ПОШТУЈМО СВОЈ МАТЕРЊИ ЈЕЗИК чувајући и поштујући СРПСКУ ПЕДАГОШКУ ТЕРМИНОЛОГИЈУ.

Ужице, јуни, 2011. године

4. ДЕО

ПРЕДСТАВЉАЊЕ КЊИГЕ:
"ПЕДАГОГИЈА У СРБА"
аутора Николе М. Поткоњака
и
КЊИГЕ:
"*ОБРАЗОВАЊЕ У ДРУШТВУ УМРЕЖЕНЕ КУЛТУРЕ*",
***аутора* Бошка Влаховића**

ПРЕДСТАВЉАЊЕ КЊИГЕ: "ПЕДАГОГИЈА У СРБА"
аутора Николе М. Поткоњака

Академик Младен Вилотијевић[1]

Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
стр. 579-581

ПОТКОЊАК: "ПЕДАГОГИЈА У СРБА"

Никола Поткоњак је редак феномен у нашој педагошкој науци. Пре две године објавио је вредно дело *Наши великани претходници,* ради образовања учитеља, а сада нам дарује још једно – *Педагогија у Срба,* књигу изузетне вредности и завидног обима, 450 страна. То не би био неки чудесни податак да наш Никола није врло близу *деведесетој,* а ствара боље и више од многих који су *дупло млађи.* Не би ме уопште изненадило ако би се за две године науморни Никола, кога стваралачка енергија не напушта, *појавио са новим делом које би опет било значајан датум у нашој педагогији.* Навикли смо да он сваком свом раду приступа са *завидном дубином, стрпљивом аналитичношћу и поузданим закључивањем.* То је одлика и ове књиге. Иако је у уводу нагласио да је временски оквир ове књиге друга половина 19. и прва половина 20. века, када се педагогија афирмисала као посебна наука, распон је много већи и сеже чак у време првих словенских учитеља и просветитеља Ћирила и Методија, јер аутор не говори само о педагогији као науци и расправама о тој науци него и о педагошким схватањима у старој Атини и Риму и онима каснијим која су *имале рефлексе на развој педагошке науке.*

Поткоњаково изванредно дело попуњава једну велику празнину у нашој педагошкој *литератури* која још *није добила праву националну историју педагогије.* Аутор истина каже да његова намера није да пише националну историју педагогије него о педагошкој науци у Срба, али он даје низ података, докумената,

[1] vilotije35@gmail.com

ставова и мисли о струјањима у васпитању и школи на овом простору, који могу бити драгоцена основа сваком озбиљном историчару националне педагогије. Тиме се врло пластично одсликава васпитно-школска па и културна атмосфера у 19. и првој половини 20. века у Срба на чијој ће се основи конституисати педагогија као наука и код нас.

Аутор је одговорио на кључно питање како је и у којим је условима настала *наша национална педагошка наука.* Учинио је то врло систематично указујући на изворе из којих су се напајали наши педагози 19. века обично школовани у Немачкој или другде у Европи. Он прати које су идеје и искуства отуда прихватали, како су их синтетисали са нашим народним схватањем васпитања. Његов методолошки приступ може бити *образац како ваљано и научно скрупулозно обрадити* проблем који се истражује. Да илуструјем то на примеру Песталоцијевог утицаја на педагогију у Срба. Он прво излаже Песталоцијева педагошка схватања дајући уз то важне податке из његове биографије, реакције савременика на његове ставове, педагошко деловање и дело његових настављача (Дистервега, Дитеса, и др), затим читавог низа наших Песталоцијанаца током 19. века истичући шта су они баштинили од Песталоција. Ђорђе Натошевић је од њега прихватио организацију наставе, однос према ученицима, одређене наставне принципе, однос према наставнику и његовом образовно-васпитном раду. При том Поткоњак пише врло занимљиво дајући репрезентативне податке који изванредно одсликавају педагошку атмосферу једног времена. Не могу да одолим а да то не илуструјем ауторовим описом реакција на Песталоцијево дело. Клапаред је утврдио да је о Песталоцију написано пет пута више радова него о Русоу. Руски педагог В. А. Ротенберг пише да се оцене о Песталоцију крећу од истицања и проглашавања његове концепције за мистичну, идеалистичку и религиозну, а по некима чак и претходницу фашистичке педагогије 20. века да би други у његовој концепцији нашли многе хуманистичко-филантропске и утопистичке компоненте и да би се, *најзад,* дошло до правилне оцене да његова концепција спада *међу изразито демократске и напредне буржоаске концепције.* Ту је и податак да га је руски цар Александар Први одликовао Орденом Владимира.

Сем *дубином,* рад Николе Поткоњака се одликује и *ширином* захвата па те две димензије, кад се споје, дају неоспорно и висок квалитет. Он се у књизи позива на 375 мислилаца,

стручњака, делатника чије је књиге, расправе, радове, процене активности користио да би научно дочарао изворе и рзавој српске педагогије. Толика савесност и аналитичност у проучавању тако обилног материјала да би се поткрепили и научно фундирали закључци је *фасцинантна и ретко се среће.* Вредна врлина његовог рада је и целовитост. Сваку педагошку опцију он прати у њеној генези, како је и колико прихватана или оспоравана. Код њега нема једностраног прихватања или одбацивања. Тако он наводи да време потпуног прихватања или негирања значаја хербартијанства пролази и да новија немачка литература приказује Хербартово дело са недогматских позиција осветљавајући његова схватања на основу начних сазнања, актуелизирајући на тај начин већину његових идеја.

Гледано по структури, књига је врло занимљиво грађена. Кад говори о неком педагошком великану, на пример Песталоцију или Хербарту, он га *ситуира* у друштвено-економске услове, *излаже* којим се идејама *напајао,* посебно износи и образлаже његове ставове прожимајући то најзначајнијим појединостима из њиховог живота. Тако је ова књига, у извесном смислу, поуздан и сигурно утемељен биографски лексикон значајних европских и српских педагога стваран научно и информативно, значајан историчарима педагогије, а занимљив и читаоцу просечне личне и педагошке културе. У књизи је лепим и богатим језиком биографски приказан рад, живот и педагошки значај Војислава Бакића, Стевана Окановића, Љубомира Протића, Душана Рајичића, Павла Чубровића, Стевана Чутурила и дургих домаћих и страних педагога.

Поглавља су концептуално логично постављена и диктирала их је *развојна линија педагогије* у Европи и код нас – песталоцијанство, хербартијанство и њихови утицаји на српску педагогију, социјалдемократски правац у историји Срба, духовно-научна и социјална педагогија, верски оријентисани педагози, експериментална педагогија индивидуална педагогија. *Сваки од ових праваца је теоријски образложен,* представљене су основне идеје и њихови први протагонисти и најизразитији представници у српској педагогији.

Изванредно познавање проблематика, луцидна анализа, поуздани закључци, језик свеж и богат, сјајна књига. Чекамо нову.

Београд, јуна 2012. године

Академик Новак Лакета

Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
стр. 583-585

ИЗВОД ИЗ РЕЦЕНЗИЈЕ КЊИГЕ ПЕДАГОГИЈА У СРБА

Академика Николе Поткоњака

Ретки су педагози, данас, на нашем говорном простору, усмерени на проучавање фундаменталних питања педагошке науке. Један од тих ретких је, са сигурношћу и с правом можемо рећи, професор Никола Поткоњак, што на најбољи начин показује и његова најновина књига *Педагогија у Срба* изашла из штампе ове године у издању Српске академије образовања и „Едуке“ из Београда.

Ова, слободно можемо рећи, студија прати настанак и развој педагошке мисли, код нас и у свету, од првих појавних облика васпитања па све до познатих и великих друштвених промена 1945.године. Показује у каквим су друштвеним условима настајале педагошке идеје, како су се развијале и ширили и како и колико су утицале на настанак различитих педагошких праваца, покрета и школа.

Професор Поткоњак, аргументовано, систематично, прегледно и на језички привлачан и разумљив начин, показује различите карактере људских заједница утемељене на различитим идеологијама, системима идеја и њиховој надградњи израженој у филозофији, религији, уметности, васпитању. На тај начин омогућава и помаже читаоцу да свестраније и дубље сагледава феномен васпитања и подстиче га на критичко и стваралачко расуђивање у сусретима са различитим поглединама на човека и друштво, на њихове потребе и стремљења.

Занимљиво је, на шта ово дело указује, да се главна изворишта водећих педагошких идеја налазе у идеологијама друштвених заједница, што значи да су се оне, углавном, рађале и развијале у крилу владајућих друштвених структура – почев од робовласничког друштва надаље. Зато се и каже да у класном друштву васпитање има класни карактер.

У односу на друга слична дела, ово дело иницира целовитији поглед на васпитање као сталу друштвену и индивидуалну

потребу, подстиче на смелији искорак из одеолошких оквира и дозива слободу и критичку мисао да се без предрасуда и било којих других ограничења вине до суштине хуманог човека и људски осмишљеног друштвеног окружења. Треба нагласити, да је до појаве ове књиге, наша оријетација у поимању и тумачењу педагошких идеја била *Историја школства и педагошких идеја* Леона Жлебника. На основу ње се, претежно, сазнавало и судило о идејама васпитања кроз друштвено-историјске формације, али не треба заборавити да је то био поглед на васпитање из угла једне друштвене идеологије која већ данас припада прошлости. Данас се јављају нове, недовољно дефинисане и нејасне идеологије у релацијама национално-европско-глобално друштво и њему одговарајуће васпитање. У новонасталим околностим и општем метежу и дезоријентацији на педагошком подручју, када је могуће све и свашта подвести под педагошке иновације и назвати значајним педагошким идејама, оваква педагошка остварења подупиру настојања да се, што је могуће више, померамо са терена идеолошког формализма и политичког волунтаризма ка законитостима васпитања, нарочито оним вредостима које су издржале критику времена и које људски живот чине лепшим, племенитијим и духовно богатијим. Ово дело професора Поткоњака осветљава бројне педагошке правце, покрете и школе, разоткрива суштину наставних система и дугих педагошких, на теоријском и емпиријском подручју, остварења изражених у различитим моделима и конструктима чији творци имају тенденцију да их промовишу у универзалне вередности. Међутим, и појединац и друштво су много сложеније појаве од сваке људске конструкције, и увек су осећали тескобу у оквиримаа једног система створеног у одређеном времену и на одређеном простору. Професор не коментарише и не оцењује системе, нити њихове вредности доводи у питање, он само тражи и проналази њихове суштинске идеје и нуди их читаоцу да би их, он у границама своје сазнајне моћи, и властитих мерила вредности, користећи се креативниом синтезом, претварао у нови квалитет.

Што се српскских педагога тиче, они су, како ова студија показује, претежно, следили педагошке идеје настале у оквирима различитих педагошких праваца у развијеним земљама света. Тако су једни били *пестакицијанци* (Ђорђе Натошевић, Милан Ђ. Милићевић, Милорад Шапћанин, Стеван Д. Поповић, Аркадије Варађанин, Мита Нешковић), други *хербартовци* (Војислав Бакић, Стеван Оканови́ћ, Љубомир Протић, Дучан Рајичић, Јован

Ђ. Јовановић, Павле Чубровић, Стеван Чутурило), трећи су протагонисти *сицијал-демократског правца* (Светозар марковић, Васа Пелагић, Милош Б. Јанковић, Радован Теодосић), четврти су ширили педагошке идеје *духовмно-научне, културне и социјалне педагогије* (Милан Шевић, Милош Милошевић), пети су били *религијски оријентисани педагози* (Алимпије Радовић, Урош Несторовић, Никола Вукићевић, Јордан Илић, Радмило Вучић), шести су следили правац *експерименталне педагогије* (Паја Радосављевић, психолози: Сима Јеврић, Бранислав Крстић, Борислав Стевановић), седми су ширили идеје *индивидуалне педагогије, педагогије радне и активне школе* (Светозар Ранчић, Јован Миодраговић, Сретен Ацић, Јован С. Јовановић, Милица Ж, Цветковић, Владимир Спасић, Милорад Ванлић и психолози Драгољуб Петровић и Драгољуб Бранковић).

Како се види, сем ретких појединаца, попут Вићентија Ракића, било је мало оригиналних педагошких мислилаца у Срба. Нисмо имали срећу да се у нашем педагошком свету појави неко као што се, на пример, у српском језику појавио Вук Караџић, да прикупи и проучи народно педагошко благо које се губи и у неповрат нестаје пред нашим очима.

Ужице,
22.06.2012.

Проф. др Недељко Трнавац,
Филозофски факултет, Београд

Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
стр. 587-588

ПРЕДСТАВЉАЊЕ КЊИГЕ НИКОЛЕ ПОТКОЊАКА: "ПЕДАГОГИЈА У СРБА",

Српска академија образовања, Београд, 2012.

Свака наука почиње од историје, тј. од описивања и уопштавања позитивних искустава из прошлости и завршава се у историји, тј. сви њени доприноси се проверавају у историјској компарацији. Тако се и наш многоцењени и најдражи учитељ педагога Никола Поткоњак, после богатог научног рада и светског искуства, вратио националној историји педагогије, са обавезом да изврши синтезу, сумира се и размењивање научних доприноса у српској педагогији.

Ми, педагози Србије са дужим памћењем, тешко данас можемо пристати на улогу преписивача "болоњских кувара". У деценији иза нас, догодило се неприметно, а значајно *игнорисање* наше педагошке теорије и науке, пошто се просветној политици и администрацији учинило да може да се ослони само на *превођење и преписивање транзицијских докумената* из европске уније. Наша педагошка *теорија* постаје небитна, мада се у њој морају стицати и образлагати *српски аутентични национални, религијски, културни и сви други интереси,* који се преносе и чувају *васпитањем.* У теорији се образлажу *циљеви,* а они нису заштићени жутим звездицама на плавој подлози. Иза жутих звездица су само императивно дати задаци. Зато је за нас важна свака књига која подсећа и обезбеђује континуитет – ко смо, где смо и куда желимо?

Наша национална историја педагогије до сада је дала значајан број *споменица и хроника* о настанку и развоју појединих школских установа и *биографских скица* заслужних просветних радника, али истовремено и занемарљиво *мали број радова о историји педагошких идеја и процени теоријског доприноса српских педагога.* У томе је и основна стручна и научна вредност ове књиге јер улази у срж педагошке теорије и надокна-

ђује нам један *синтетички преглед,* после низа *парцијалних огледа* и неуједначених оцена.

Питајући ову књигу *српске педагошке ретроспективе,* у ушима и срцу нам зазвучи многогласје хора српских педагога у којем су: ауторитетни Војислав Бакић, господствени Паја Радосављевић, надахнут завичајним успоменама Милан Ђ. Милићевић, учитељски кадети Сретен Ацић и Јован Миодраговић, крхки Виђентије Ракић; немачки благодејанци и школарци у том хору певају искључиво ћирилицом, заједно су панслависти и учитељи социјалисти; а све то свевременски и из дубине византијских векова прате женски манастирски хорови из светосавске Жиче.

Назирем у овом тренутку и вашу прву асоцијацију: како су и наши велики претходници често посрбљавали текстове својих још већих ментора са страних универзитета, али просвети занос, педагошки ентузијазам и школске реформе које су уносили, биле су из њихове, завичајем оплемењене душе. Нису се ослањали на акта просветних администрација, већ на изворну научну теорију, која је код сваког од њих звучала другачије, мелодијски милозвучно обрађено; скоро сви су се међугенерацијски наслеђивали и међусобно добро познавали, иако су им теоријске основе биле разноврсне. Све се сусретало у интересу Србије и српског народа. Војислава Бакића су сви ценили и поштовали, без обзира што су му знали и помињали хербартовско порекло.

У структуралном погледу *анализе* развоја у оквиру појединих педагошких праваца, представљају целовите есеје који обрађују: 1) појаву и развој појединих педагошких праваца у свету (посебно у нашем европском окружењу); 2) преглед наших аутора који су се школовали на европским универзитетима, управо код непосредних твораца одређених теоријских концепата; 3) биографске скице наших најистакнутијих представника одређеног правца, и 4) детаљна анализа теоријских радова, књига, уџбеника и приручника које су они писали. Тиме је круг синтетичке анализе затворен, а истовремено су отворена и постављена бројна нова питања која стоје пред новим поколењима српских педагога. Будућност ће свакако на прави начин изрећи захвалност професору на овом значајном делу и чину.

Академик Никола Пошкоњак[1]

Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
стр. 589-594

КАКО ОД ПАРЦИЈАЛНИХ И ЈЕДНОСТРАНИХ ДО ЦЕЛОВИТОГ И ЈЕДИНСТВЕНОГ ПРИСТУПА ПЕДАГОШКОЈ НАУЦИ

Веома сам срећан што сам успео да напишем монографију *Педагогија у Срба.* Захвалан сам Српској академији образовања што је ову моју књигу уврстила у своја издања. Посебну захвалност дугујем Издавачаком предузећу „Едука“ и лично, академику Бошку Влаховићу, што су штампали ову моју монографију. Сигуран сам да штампањем ове књиге неће бити, у материјалном погледу, на добитку, већ на губитку. Код нас се мало педагога бави теоријско-методолошким питањима педагогије. Још мање их се интересује за националну историју педгогије. Не верујем, зато, да ће многи бити заинтересовани за ову моју књигу.

Одлучио сам да проучавам педагогију у Срба из неколико разлога. Поменућу овде два основна.

Цео свој радни век ја сам се, међу ретким нашим педагозима, интересовао за теоријско-методолошка питања педагогије. Сусретао сам се у свом раду са много отворених питања када је реч о педагошкој науци. На њих нисам налазио задовољавајуће одговоре.

Педагогија је, вероватно, ретка међу наукама о којој се највише споре сами педагози – они који су најодговорнији за њено конституисање и научно развијање. Међу њима не постоји ни приближна сагласност о томе шта је педагогија, каква је то наука, на којим основама би требало да је заснована, па да јој се призна научни статус и одговарајуће место у систему наука. Траје то више од једног и по века.

Проучавајући педагошка дела својих претходника и савременика – и европских, а то ће рећи светских – и српских педагога, уочио сам да су се и они сусретали са сличним пита-

[1] miknikpo@eunet.rs

њима као и ја и да су и они муку мучили да нађу задовољавајуће одговоре на питања која су и мене мучила. То је први разлог.

Мене је посебно интересовало како су се српски педагози друге половине 19. и прве половине 20. века, у време када је педагогија конституисана као посебна наука, односили према педагогији и како су одговарали на општа и теоријско-методолошка питања науке којом су се бавили. Зато сам ја ову своју књигу посветио том веку развоја педагогије у Срба.

После тог века, тј, после Другог светског рата, наступа једно ново раздобље у развоју српске (у оквиру југословенске) педагогије, различито у односу на све оно што се збивало у српској педагогији један век раније.

И пре ове књиге сам веровао, а то своје веровање сам снажно потврдио радећи на овој књизи, да је *историја педагогије* – и општа и национална – један од незаобилазних *темеља* при расправљању и заснивању педагошке науке. И то је други основни разлог зашто сам се определио, трагајући за одговорима на нека основна питања педагогије, да се бавим историјом педагогије у Срба у времену од њеног европског конституисања као науке, па до половине 20. века (тачније до 1945.г.).

Књига јесте посвећена педагогији у Срба, али је она и више од тога. Да би било јасније шта који педагошки правац представља, на којим основама почива, зашто су се српски педагози опредељивали за неки од европских педагошких праваца (школа, смерова), ја сам у књизи, најпре, изложио основне идеје главних носилаца педагошких праваца у Европи, а потом сам анализирао погледе српских педагога, који су били присталице тих европских педагошких праваца. У књизи сам анализирао схватања 65 српских педагога, који су деловали у другој половини 19. и током прве половине 20. века.

Једини изузетак у том веку развоја педагогије у Срба био је *Вићентије Ракић.* Он није припадао ниједном од десетину европских педагошких праваца свога времена. Његово поимање васпитања, тачније образовања, било је оригинално и особено. Далеко је више, нажалост, као такво, прихваћено у Европи, него у његовој Србији.

И када сам проучио што сам планирао, ја сам се и даље, по неким теоријско-методолошким питањима педагогије, нашао поново на почетку, без сигурних и општеприхваћених одговора на таква питања.

Постојале су бројне тешкоће при писању ове књига. Нећу помињати „техничке“ тешкоће. Књигу сам писао у Ужицу, далеко од веома важних и значајних педагошких и осталих библиотека у Београду. Захваљујући колегама и библиотекарима некако сам се изборио са том тешкоћом.

Већа тешкоћа је била у томе што српски педагози све до данас нису смогли ни снаге ни сложности да напишу националну историју педагогије. Тако тај темељ, на који је требало да се ја ослоним у свом раду, није постојао. Исто тако веома мало је у нас критичких написаних монографија о педагозима које сам ја обухватио у својој књизи. Отуда су се задаци мог рада знатно проширили и усложили. Стицајем околности ја сам, истовремено, писао прилог и националној историји педагогоје и теоријско-методолошким питањима педагогије. То је, нужно, условило неке слабости и недоречености у овој мојој монографији. Нисам успео да подједнако одговорим на све постављене задатке.

Основе налазе до којих сам дошао проучавајући педагогију Срба ја сам сумарно изложио на крају књиге. Тај део сам насловио „Реч на крају“, а не „Закључци“. Намерно сам то учинио.

Закључке би било тешко, ако би уопште то било могуће, прецизно и јасно дефинисати. Тај век развоја педагогије, и на општем и на националном плану, карактеришу велике поделе, раздробљеност, једнострани и парцијални приступи, различитост аспеката и полазишта са којих се приступало основним теоријско-методолошким питањима педагогије. Носиоци педагогија конституисаних на различитим основама веома оштро су их међусобно супротстављали. Поред различитих филозофских, гносеолошких, антрополошких, психолошких, социолошких и методолошких приступа педагогији, она је, истовремено, од првог момента конституисања као посебне науке, била и под снажним притисцима друштвених, политичких и идеолошких захтева и потреба националних и државних заједница друге половине 19. и почетком 20. века. Педагогија је од првог момента конституисања била, исто тако, разапета између тежње да буде аутономна друштвена наука, са својом теоријом и системом, а, у исто време, притиснута захтевом да њена сазнања увек буду и практично примењива, непосредно употребљива, да буде сталан и сигуран путоказ васпитној пракси. Представници различитих педагошких праваца веома различито су одговарали на тако велик број, често, противречних захтева и задатака постављених педагогији. То се

ређе дешавало у односу на друге друштвене и хуманистичке науке тога времена.

Нема у веку, који је предмет ове моје књиге, покушаја, ја га бар нисам пронашао, да се те видно изражене противречности у самом бићу педагогије превазиђу и премосте и да се утврди *јединствен* и *целовит* поглед (темељ) и на предмет педагогије – васпитање – а тиме и на педагогију као науку о васпитању. А то је управо оно за чиме сам ја трагао у педагогији, па и пишући ову своју монографију о педагогији у Срба. Чврсто сам уверен да такав приступ педагогији захтева саврмени моменат њеног развоја. Не прихватам став неких да је та различитост приступа педагогији „природни“ резултат њене „изузетне дијалектичности“, јер то никако не искључује обавезу педагога да трагају за јединственим и целовитим приступом педагогији, таквом каква она јесте као наука.

Према свему судећи трагање за јединственим и целовитим приступом педагогији остаће задатак оних који се буду бавили педагогијом и током 21 века.

Мислим да нема потребе да ја овом приликом интерпретирам налазе до којих сам дошао проучавајући педагогију у Срба. Кога то интересује може прочитати у овој мојој књизи о којој ће време и критичари већ рећи своју праву реч и дати објективну оцену овог мога рада.

Хтео бих, ипак, да укажем само на неколико, за педагогију у Срба, изузетно карактеристичних и значајних особености:

- српски педагози обухваћени овом мојом књигом, њих 65, сви су, без изузетка, својим радовима и схватањима били на *нивоу европске,* а то ће рећи *светске педагошке мисли* свога времена;
- српски педагози су у својим радовима, као и у педагошкој периодици коју су издавали, редовно и систематски приказивали најактуелнија збивања на европској педагошкој позорници;
- српски педагози тога времена нису преводили много дела најзначајнијих и најутицајнијих европских и светских педагога свога времена – са изузетком Милорада Ванлића и Милоша Б. Јанковића и библиотека које су они издавали – јер су читали та дела у оригиналу; редак је српски педагог тога времена, од учитељаа до професора Велике школе, кога сам ја поменуо у овој својој књизи, који није знао неколико страних језика; изузетак су били они који их

нису знали, а не они који су знали по неколико страних језика;

- речено није необично јер је огромна већина српских педагога назначеног временског периода, захваљујући највише државним благодјејанијама – стипендијама, а неки и личним радом и напором, успевала да педагошко образовање, а многи и докторате наука, стекну у најпознатијим педагошким центрима тога времена: Јена, Гота, Хале, Минхен, Гисен и Берлин у Немачкој, Беч у Аустрији и Цирих у Швајцарској;
- ниједан српски педагог о коме ја пишем није се *слепо поданички*, епигонски, односио према својим узорима и учитељима; напротив, сви су они педагошка сазнања која су стицали у иностранству преламали и пропуштали кроз призму потреба *националног – српског* – васпитања и образовања, *националне школе* и националне – *српске педагогије;*
- у делима српских педагога тога времена има доста оригиналног у приступу, у разматрању, а посебно у практичној конкретизацији педагошких сазнања која су стицали у европским педагошким центрима; налазимо то код најистакнутијег српског хербартовца – професора др *Војислава Бакића*, налазимо код наших *песталоцијанаца,* затим код оних који су доста успешно комбиновали педагошке идеје неколико педагошких праваца, какви су, на пример, *Јован Миодраговић* и *Сретен Ацић,* затим код савременијих: *Војислава Младеновића* и *Милана Шевића;* налазимо то код десетину српских педагога веома активних непосредно уочи Другог светског рата, као што су: *Владимир Спасић, Милан Јањушевић, Милица Ж. Цветковић, Радмило Вучић и др.;* све њих наткрилио је оригиналношћу својих педагошких идеја, већ поменути *др Вићентије Ракић.*

Поменимо, на крају, да је једини који је, 1938. г., дао целовит и кратак преглед следбеника европских педагошких праваца у педагогији у Срба, био *др Душан Јовановић (1900-1978.).* Он је, током Првог светског рата, као ђак-избеглица, стекао средњошколско образовање у Француској (Фонтебло и Сен Жермен). Студирао је педагогију у Београду и Берлину. Од 1951. до 1957. год. радио је као доцент Методике наставе страних језика на Катедри за педагогију Филозофског факултета у Београду. За њега је везана и следећа интересантна појединост. Нико од 15-ак

хербартоваца у педагогији у Срба (толико их наводи, управо, Д. Јовановић) није превео ниједно педагошко дело свога учитеља – Ј. Ф. Хербарта. Учинио је то, антихербатовац, поменути Д. Јовановић. Он је у другој половини 20 века превео Хербартово главно дело *Општа педагогика изведена из циља васпитања* (објављено 1806.г.). Превео га је у време када је хербартијанство већ сишло и са светске и са српске педагошке позорнице. Зато је тај превод и остао, нажалост, у рукопису.

На крају поновићу још једном да сам веома задовољан што је ова моја монографија штампана. Бићу још задовољнији ако она подстакне бар неког од наших млађих педагога да се бави теоријско-методолошким питањима педагогије, односно историјом и опште и националне педагогије. Једно је неодвојиво од другог, јер се само тако може пронаћи основа за превазилажење бројних противуречних приступа педагошкој науци испољених током 19. и 20. века. А то је и те како потребно учиити у овом, 21. веку.

Хвала на пажњи !

ПРЕДСТАВЉАЊЕ КЊИГЕ: "*ОБРАЗОВАЊЕ У ДРУШТВУ УМРЕЖЕНЕ КУЛТУРЕ*", *аутора* Бошка Влаховића

Проф. др Младен Вилотијевић[1]
Београд

Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
стр. 595-600

ОБОГАЋЕНА ПЕДАГОШКА ЛИТЕРТУРА

ПРИКАЗ КЊИГЕ: ***Бошко Влаховић: ОБРАЗОВАЊЕ У ДРУШТВУ УМРЕЖЕНЕ КУЛТУРЕ, 2012***

Препричавати књигу која садржи преко 400 страница непрепоручљиво је из два разлога: прво, то би био донкихотски покушај који одузима премного времена, и друго, важније, препричвањем би се замаглила суштина и тиме учинила лоша услуга и аутору и слушаоцима.

Одувек сам сматрао да је задатак доброг приказивача да укаже на вредности књиге и тако помогне читаоцу да је успешније користи. Покушаћу, колико знам и умем, да укажем на њих.

Један од највећих проблема стручњака са великим искуством, а Бошко Влаховић сигурно има големо искуство, јер доста памти, је управо то искуство. Оно им, с једне стране, помаже у процени душтвених појава и збивања, а са друге стране им је оптерећење јер вуче на прошлост и делује као препрека у продирање нових суштина. Није случајно Алвин Тофлер у знаменитом делу *Шок будућности наглашавао* да су стара знања и искуства бреме које појединцу често отежава да прихвати ново и савремено што је неминовност у времену изузетно брзих научних и техничко-технолошких промена. Бошку Влаховићу, кога знамо не само као озбиљног проучаваоца образовне проблематике, педагошких и дидактичких питања него и врсног организатора и практичара, завидна искуства и знања нису сметала да

[1] vilotije35@gmail.com

изиђе из традиционалних оквира и да трагалачки, истраживачки, врло студиозно анализира садашњу школу и образовање увек гледајући сутрашње потребе и могућности. Он сам каже, у кратком предговору, да су у средишту његове књиге промене (иновације) чиме наставља да се бави питањем које проучава неколике деценије. Подсетимо се, он је аутор запажених књига *Трансфер иноивација у образовању, Управљање иновацијама у образовању, Школска медијатека, Путеви иновација у образовању, Мултимедија-центар школе*, а оснивач је, организатор и водитељ Центра за иновације и усавршавање наставника (1980) у Крушевцу и покретач часописа *Иновације у настави*. Готово да је постао синоним за наставне иновације па кад неко помене то питање увек се сетимо Бошка Влаховића. Сам назив књиге *Образовање у друштву умрежене културе* јасно асоцира на савремено доба информатизације свих облика човековог живљења у коме се, како каже Н. Винер, кључним категоријама постојања – материји и енергији придружила и трећа компонента – информација.

Једна од главних одлика књиге о којој данас говоримо је актуелност, савременост. И кад испитује и вреднује прошлост то је све у функцији модернизације и осавремењивања. Он оштро указује на чињеницу да је наше образовање претерано стабилна категорија оптерећена конзервативизмом који му смета да ухвати корак са информатичким временом. У уводу се недвосмислено каже да је наш образовни систем наглашено инертан и да је током последње две деценије дошло до осеке у амбицијама да се учини нешто више у његовој бржој трансформацији. Генезу образовања у нас аутор посматра у широком луку, од Коменског, од просветитељства из 17. и 18. века, од Русоа и Песталоција до данашњих дана, од монизма до плурализма као опште прихваћеној концепцији у савременим друштвеним кретањима указујући на основне идеје на којима се темељило образовање. Тај широки лук се завршава најновијим приступима учењу – конструктивизмом, когнитивизмом, интеракционизмом.

Друга битна одлика ове веома вредне књиге је стављање образовања и наставе у шири друштвено-историјски, научно технолошки и културни миље. Овде није реч само о постиндустријском друштву и информатици, о чему се понајвише расправља у педагошкој периодици, него и о свим областима људског духа посебно о онима који инклинирају плурализму идеја и схватања јер све више имају одјека у образовно-васпитном процесу. За Влаховића је изазовна тема однос модерне и посмодерне филозофије и рефлекс тога односа на образовање. Он наглашава да су теоријски оквири модерне наставе заокупљени, у првом реду, афирмацијом разума, реда, науке, односно

филозофијом, друштвеним наукама и односима међу људима у процесу производње. За постнодерну је карактеристична епистемологија сумње у науку, сумње у доступност сазнања, јер човечји ум није способан да открива објективну стварност пошто је свет, у основи несазнатљив. Аутор се не изјашњава у прилог једних или других схватања него их само презентује и тако, индиректно, позива педагоге да размисле о овој актуелној теми. Разлога за такво размишљање има, јер и угледни филозофи оцењују да је у постмодерни реч о напуштању темељних вредности на којима је поникла европска цивилизација, о одустајању од идеје сврховитости, структурираности, хармоничности. То је довољан изазов педагозима да се одреде према таквим схватањима и зато је добро што је покренута ова тема.

Важан квалитет Влаховићеве књиге је широк и поуздан ослонац на различите науке. Читалац је у појединим тренуцима у дилеми како жанровски да одреди ову књигу. Први део у коме се расправља о променама у производњи, глобализацији, образовању као фактору у тржишној утакмици, техничко-технолошком напретку, грађанским вредностима, демократији је социолошки заснован па помало личи на увод у социологију. Већ смо нагласили да аутору нису стране филозофске теме па се он тако позива на емпиристе Бекона и Лока, на француске материјалисте и енциклопедисте, на социјал утописте. Ослонац на психологију се у једној оваквој књизи подразумева. Тако је конструктивизам (посвећено му је велико поглавље) осветљен са психолошке, филозофске и педагошко-дидактичке стране при чему је истакнуто да, насупрот педагошком емпиризму који учење поима као процес преношења знања, педагогија конструкције учење види као процес самосталног, самоактивног, самоорганизованог и самоодговорног индивидуалног или групног конструисања знања од стране ученика. Психолошки су фундирани и одељци о процесу учења, когнитивизму, мотивацији. Ипак, у овој књизи је највише тзв. дидактичких тема међу којима су наставне иновације, дидактичке теорије, савремене стратегије наставе, а посебно бисмо истакли наставу као интерактивно-комуникативни процес. Сва наведена тематска разноврсност и ослањање на различите науке подређени су једном циљу – унапређивању образовања, посебно наставе и учења.

Важан квалитет Влаховићеве књиге је историјска и научно-теоријска утемељеност садржаја, посебно судова и закључака. Томе је допринео и поуздан ауторов методолошки приступ који разматране категорије прво појмовно одређује, даје прецизне дефиниције које поткрепљује мишљењима проверених аутора и подацима из истраживања, приказује историјску генезу и резултате практичне примене

разматраних метода, поступака, стратегија, техника. Кад говори о настави као организованом процесу активног учења, он две супротне тенденције – предавачку (вербалистичку) и активну наставу – анализује према њиховим карактеристикама, даје суштински пресек, али не остаје на томе већ их "провлачи" кроз историјске околности и условљености позивајући се на залагања Франсоа Раблеа, Лава Толстоја, Џона Дјуиа, Винетка-плана, Далтон-плана, Френеове животне школе, концепта Марије Монтесори, Јена-плана. Слично поступа и кад разматра друга питања и поблеме што његовом излагању даје научно-теоријску и историјску подлогу.

Студиозност је позната одлика Влаховића и као практичара, организатора и као аутора педагошких књига. Он, да искористим његове термине, не посматра питања и проблеме површински него зарања у њихову суштину, испитује их дубински, како он воли да каже, увек дајући разлоге за и против, да би на крају, на основу сучељавања, извукао закључак. Врло је опрезан кад говори о вредностима појединих дидактичких теорија увек наглашавајући да нема толико универзалне теорије помоћу које се могу решити сви наставни проблеми и тешкоће. Најбоља илустарција ауторове студиозности је поглавље *Ка иновативном образивању* у коме он разматрано питање ставља у шири друштвени, радно-производни, техничко-технолошки и васпитно-образовни контекст. Он налази много заједничког између иновације у тржишној економији као процесу конвертовања нових или побољшаних идеја у одговарајуће ефекте, односно у резултат који има одговарајућу комерцијалну вредност или као процес претварања идеје у проналазак и иновације у образовању чијом се применом унапређује образовно-васпитни процес. Ова разматрања су повезана са креативношћу, технолошким променама, имагинацијом, откривањем, факторима који олакшавају или отежавају увођење и примену иновација у образовању. Између осталих аутора Влаховић се позива на Jozefa Šumpetera, Pitera Drakera, Bila Gejtsa који се ретко користе у педагошкој литератури.

Широка информисаност о читавој развојној вертикали образовања, посебно у последња два века, делује као богата панорамска слика ове области која одражава све тешкоће, збивања и контраверзе са којима се сусретала и морала да их разрешава. Не само проблемско сагледавање и понирање у дубину прошлог и садашњег стања образовања и не само поглед унапред, него и инофрмације, чињенице и подаци које даје Влаховић у својој књизи имају велику вредност јер мотивишу на активност ради позитивних промена. Подаци о резултатима наших ученика у PISA испитивању могу, само на први

поглед, изгледати безначајни, али они покрећу на размишљање и акцију. Исто тако информација да један познати педагог са наших простора каже да је "образовање по својој природи пренос и ширење већ постојећих знања, вештина, способности, уопште културних и цивилизацијских тековина" показује да на образовање и неки педагози гледају окренути ка прошлости. Доста је информација и оцена о образовању које делују забрињавајуће. Међу њима је и она у којој аутор каже да се уочава низак ниво научне критике, односно одсуство објективног, продубљеног критичког оцењивања научног рада, као и педагошке праксе, што, поред осталог, условљава да резултати научног рада у области педагогије често буду испод нивоа који би ишао у прилог афирмацији педагошке науке, али и праксе.

Критички приступ образовној стварности, непосредно или посредно, осећа се готово на свакој страници књиге. На нишану су бирократизам државних органа, конзервативизам наставничких колектива, инертност педагошке науке, рутинерство у раду, духовна лењост и непредузимљивост, самозадовољство постигнутим, ауторитарност у наставном раду, техниицистичка пракса, претерани вербализам наставника који доводи ученика у пасивни по ложај. Илустроваћемо то неким примерима: "Образовање је усмерено на то да се бави прошлошћу, да потврђује оно што се догодило,док у исто време научно-технолошки прогрес иде даље у откривању и освајању непознатог"; "У протеклом времену доста смо се исцрпли и заморили тзв. спољашњим променама које, неретко, нису ишле даље од промена у стилу: укини па поново уведи, уситни па укрупни, спој – раздвој и сл."; "Заиста је тешко наћи било коју другу област, као образовање која толико касни за развојем, опире се променама и своју делатност заснива на толико застарелој технологији", "Педагошка наука је све мање заступљена у решавању важних питања образовања током читаве новије етапе њеног постојања". Нема потребе да даље наводимо примере јер би то одузело сувише времена.

Књигом *Образовање у друштву умрежене културе* веома је обгаћена наша педагошка литература. Добили смо студиозну, научно засновану анализу стања у настави и образовању, богат и стручно утемељен преглед савремених тенденција у овој области са јасним визијама развоја. Оцене, ставови и закључци су поуздано извођени полазећи од друштвено-економског и научно-технолошког развоја, од стања педагошке науке, од потреба ученика да максимално развију своје потенцијале. Писана је јасно и разумљиво тако да се лако чита. То је свакодневно потребан приручник студентима, наставницима, директорима школа, стручним органима који одлучују о образовању.

Књига је писана једноставно, лако и занимљиво тако да се чита без тешкоћа.

Академик Младен Вилотијевић

Академик Данило Ж. Марковић

Српска академија образовања
Годишњак за 2012. годину
стр. 601-606

ИНОВАЦИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Бошко Влаховић, *ОБРАЗОВАЊЕ У ДРУШТВУ УМРЕЖЕНЕ КУЛТУРЕ,* Београд, Српска академија образовања, 2012

У еволутивном развоју људског друштва отпочео је процес испољавања знања новим технологијама, посебно информацијским, као најмоћнијим производом савременог човека. У оваквим новонасталим, развијајућим условима моћ појединих држава, све ређе и исказује величином простора и природним ресурсима, већ њеним научним и технолошким потенцијалима. У контексту оваквих друштвених промена и новонастајућих друштвених односа, све чешће се промишља образовање као значајан друштвени процес и његова многоаспектна повезаност са друштвеним променама и односима у друштву, које баш због своје повезаности са развојем образовања почиње да се означава и као *друштво знања.* У том промишљању односа друштва – образовање посебно заузимају разматрања о инфо-комуникационим технологијама и њихов утицај на образовање, будући да поред штампаних речи у међуљудским комуникацијама налази примену све савременија информатичко-комуникациона технологија па је у настајућем информационом друштву стварање, складиштење и дифузија информација кључна делатност ком процесу друштво (информацијско), како указује Б. Влаховић, придаје велики значај (стр. 19-20).

Имајући овакав приступ у разматрању односа друштво-образовање, аутор у књизи коју је насловио као *Образовање у друштву умрежене културе* разматра са теоријског и практично-делатног становишта сложене вишеаспектне проблеме образовања у настајућем информацијском друштву. Та разматрања, и критичка промишљања аутор је разврстао у десет посебних (међусобно повезаних) целина, од којих првих пет садрже разматрање односа друштво-образовање на макроплану, у контексту и односа информацијско друштво-образовање, а других пет разматра тај однос на микроплану

школа-ученик-наставник у контексту остваривања разних приступа у остваривању процеса учења (образовања).

Разматрања о односу друштво-образовање, на макро плану, аутор отпочиње освртом на рзавој образовања заснованог на просветитељским идејама до постмодерних идеја и теорија (стр. 21-30). Представници просветитељских идеја сматрали су да ће систем васпитања и образовања превазићи ограничења старог друштва и да ће се друштво преобразити, и у том смислу радити на афирмацији разума, реда и науке. Међутим, њихова очекивања се нису остварила. "Образовање се у новим условима потврдило као систем у функцији производње социјалне неједнакости и продукције нове елите у младом буржоаском друштву" (стр. 23). Зато је *модерна* заокупљена, у првом реду, афирмацијом разума, реда и науке. Међутим, она је изложена критици, настаје *постмодерна* која представља критику модерне, као идеје просветитељске епохе, и сумња у моћ ума. За њу је карактеристична епистемологија сумње у науку. Указујући на основне поставке *модерне* и *постмодерне* аутор указује и на њихово најзначајније представнике (као што је то чинио и у осврту на просветитељске идеје).

После разматрања разних визија образовања од просветитељских до савремених, аутор указује на потребе са којима се образовање суочава. Оне непосредно или посредно настају из брзих промена са којима се свет суочава. Човек да би те промене разумео, и по потреби утицао на њих мора стално да учи и образовање постаје један од важних ако не и најважнијих чинилаца друштвеног прогреса. То подстиче трагање за новим приступима у учењу и подизање његове ефикасности, што је довело стављање под лупу савременог школског система и модел традиционалне школе. Њено критичко промишљање довело је до закључка да је модел традиционалне школе утемељен на репродуктивном концепту наставе, одиграо своју улогу исцрпео своје могућности, па је његово опстајање у том облику неодрживо. Раскорак између образовног и научно-технолошког развоја требало је решити оспособљавањем образовања да иде у корак са развојним токовима. Аутор са тог становишта указује на значајне тенденције које у овом погледу постоје у свету указујући изложеност школе иновацијама које имају за циљ продужење општег образовања и смањење разлике између општег и стручног образовања, унапређивање положаја наставника и ученика у образовном процесу. Аутор са ових становишта промишља и промене у образовању Србије указујући да се промене

школе не могу решавати, тиме што ће се препустити самосталним токовима, већ морају имати системски прилаз, имати систем, стратегију промена на свим нивоима (стр. 47), којим ће поред осталог бити афирмисани перманентно образовање не само полазника школе, већ и наставника, посебно њихово стручно образовање као перманентно. Указивањем на проблеме образовања у Србији, његово заостајање и неадекватно усмеравање, аутор завршава освртом на маргинализацију педагошке науке, исправно истичући негативне последице њене маргинализације, али доста поједностављено објашњавајући њену маргинализацију. Разматрања у овом одељку монографије аутор завршава указивањем да је Србији, потребна нова другачија школа примерена друштву знања-информацијском друштву које се постепено успоставља, и закључује да "код нас још увек не постоји спремност за озбиљније иновационе подухвате у образовању, као што су: систем вођења и управљања иновацијама, стратегија промена, систем промена, институционална решења, систем усавршавања наставника за промене, систем информисања о новим идејама, друштвена и педагошка клима за иновације, систем мотивације за промене и друго".

После разматрања нових потреба са којима се суочава образовање у савременом друштву (друштву знања-информацијском друштву) који су повезани са порастом значаја знања и образовања, аутор излаже могућности човека да учи и одговори тим потребама. Ту могућност аутор види у савременим достигнућима која стварају могућност за остваривање за нова дидактичка решења која омогућавају превазилажење неких недостатака традиционалне школе, посебно у домену квалитета наставе/учења. У том смислу аутор указује да у информацијском друштву "главни извор продуктивности лежи у новим информационим технологијама и у технологијама за генерисање знања, па су с тога знање и информације основни елементи на којима се заснива цео процес развоја (стр. 63). У контексту оваквог приступа аутор указује на значај сајбер-простора, који омогућава улазак у простор различитих контекста "различитих окружења која се међусобно преклапају" (стр. 65). Овим се писменост, каже аутор подиже на виши ниво и проширује његово значење. У ствари, тиме настаје нова писменост – компјутерска писменост која подразумева компетенције, на неке од којих аутор указује (стр. 66). Овим се омогућава, поред осталог, и интеркултурно разумевање које захтева и прати глобализацију. Јер, глобализација захтева и претпоставља универзалне, етичке, социјалне и друге

вредности које треба имати у виду када се утврђују конкретни системи вредности. (стр. 69).

После ових, за овај део монографије, уводних разматрања, аутор указује на суштину конструктивистичке епистемологије као дидактичке парадигме и детаљније изложио конструктивистичко виђење циља образовања (сгр. 77-82) закључујући да конструктивизам "као епистемолошка конструкција у педагогији представља новину у поимању знања, учења. Она иде корак даље од традиционалних модела подстицања процеса учења, подршке ангажовању претходних знања и искустава у развоју когнитивних способности..." (стр. 82). Са ових полазишта аутор разматра садржај конструктивистичке дидактике и методике. У овом контексту он промишља контекст учења (претходна знања и искуства, у центар образовног процеса ставља ученика промишљајући његове конструктивистичке активности и многоаспектна питања активног учења. Промишљање завршава указивањем да савремени педагошки амбијент мора бити флексибилан, адаптиван ..... "Околина за савремено учење постаје друштво у целини (стр. 94) каже аутор. После указивања на неопходност да се ученик, сагласно конструктивистичкој теорији сазнања стави у центар учења и наглашавања карактеристика савременог педагошког амбијента да његову околину чини друштво у целини (стр. 94) аутор са тог становишта указује да није само савременом учењу околина цело друштво, већ и да је учење кључно питање савременог дриштва знања коме се тежи у условима настанка и развоја информацијске епохе. У склопу ових промишљања, аутор посебно указује на потребу и значај изграђивања система мотивације за учење засноване на потреби за самопотврђивање, сигурност и самоактуализацијом (сгр. 105-106). Овим разматрањима и промишљањима о знању као кључном проблему друштва знања, следи промишљање аутора о знању као исходу разумевања и усвајању сазнања учења. У контексту ових промишљања аутор концизно излаже садржај појмова: сазнање, знање, податак, информација, и чини осврт на типове знања. Овим разматрањима се завршава први део ове монографије, део који је у непосредној вези са називом монографије. У њему је повезано разматрање о образовању и у том контексту и и о учењу у његовим различитим облицима, видовима и типовима са глобалним променама у еволутивном развоју друштва који доводе до уједињавања човечанства у глобалном друштву са умреженом културом.

Разматрања у другом делу књиге, веома друштвено потребна и врло солидарно научно фундирана, и у том смислу заслужују високу оцену, ипак су мање непосредно, а више посредно повезана са насловљеним називом монографије. Међутим, и она имају своје место приказујући рецензију ове књиге. Посебно то заслужују због оних делова у којима се промишљају питања иновација у образовању. Та промишљања отпочињу указивањем да иновације представљају окосницу даљег развоја и настављају промишљањем основних питања управљања иновацијама у образовању указивањем на основне приступе у том управљању са становишта тежње да се добије виши ниво образовања и афирмација школе са новим цивилизацијским изворима сазнања и новим уџбеником као основним средством наставе и учења. У том контексту мпонографија садржи и промишљање савремених стратегија наставе и учења и педагогије која се темељи на идејама критичке теорије друштва које афирмишу учење као интерактивни комутативни процес.

У склопу оваквог приступа аутор разматра и критички промишља и актуелне проблеме у облицима учења, као што су проблемска настава, рефлексно учење, програмска настава, егземпларна настава, пројектна настава, учење откривањем непознатог указујући на могућности у овом контексту које омогућава информатизација. У ствари то су све подручја која у мањој или већој мери спадају у домен дидактике.

На крају другог дела монографије аутор завршава разматра – критичким освртом на савремена полазишта у припремању наставника. У разматрању и промишљању овог вишеаспектног не само образовног већ друштвеног проблема аутор посебно указује да у савременом друштву, скоро у свим земљама "у склопу потребе да се наставици образују за нове педагошке улоге, све наглашеније место припада образовању наставника као истраживача васпитно-образовног процеса" (стр. 409) што одговара и суштини друштва које се оформљује као друштво знања.

Писање приказа ове књиге, посебно ако се имала намера да приказ има карактер рецензије (у изворном значењу те речи) педстављало лак посао. Јер, писац монографије, познати и признати посленик у области педагогије (и уопште образовања) настојао је да проблем учења и знања критички размотри у условима друштвеног опредељења за развијање друштва знања са становишта научног промишљања глобализације у контексту научно-техничког прогреса и та промишљања повеже са реал-

ношћу света образовања у свету и код нас. Та настојања аутор је у знатној мери остварио у условима скромног броја теоријских радова на том пољу, посебно у нас, у Србији. Недостатак таквих критичких студија, или њихова неадекватност са гледишта научног приступа, уз изостанак теоријских конкретних истраживања и њихово теоријско промишљање са филозофског, социолошког и управљачко-организационог становишта, онемогућило је аутору дубља теоријска уопштавања и конкретнија предлагања у циљу изграђивања примеренијих решења за унапређивање наставе/учења, или најопштије речено образовања.

Ова кратка "шетња" кроз садржај монографије која је насловљена као *"Образовање у друштву умрежене културе* указује да њен садржај излази из њене предметне усмерености означене њеним називом. Она представља озбиљну студију о проблемима и питањима образовања у савременом друштву, и можда би адекватнији њен назив, усаглашен са садржајем био *Образовање у савременом брзо мењајућем друштву.* Такав назив би више одговарао њеном садржају који садржи научно промишљање образовања. Уз критички осврт на теоријске основе образовања, њихово превазилажење развојем друштва и потреба изграђивања нове теоријске (или само теоријске) основе образовања које би у центар образовања ставиле личност и њену образовну активност кроз самообразовање и самоактуализацију. Оваквим приступом аутор развој образовања расматра у контексту еволутивног развоја и цивилизацијског развоја друштва. У склопу таквих разматрања аутор промишља и проблеме развоја образовања у Србији посебно указујући на значај иновација у образовању. Он указује на потребу комплетног усмеравања даљег развоја, односно научног заснивања и хуманистичког промишљања реформских захвата. Због свега овога ова књига представља велико освежење нашег научног промишљања образовања (његове суштине као друштвене појаве) и његовог остваривања на основама најреспектабилнијих сазнајних и педагошких теорија. У овом смислу аутор др Бошко Влаховић заслужује сваку похвалу и веће уважавање у српској научној и академској заједници, јер досадашњим својим научним и стручним радовима, а посебно овом књигом, знањем и критичко-теоријским опсервацијама о проблемима образовања у прошлости и савременом друштву, др Влаховић излази изван граница наше државе и постаје посленик ако не светског онда свакако европског значаја.

Академик Бошко Влаховић

Поштовани,

То што би овом приликом (можда) ваљало прозборити, углавном је већ казано у кратком Предговору и Уводу моје књиге. Отуда, за ову прилику само још неколико појединости.

Нешто о мојој књизи. Прилазећи раду на овој књизи моје амбиције нису ишле даље од регистровања одређених критичних места у школи данас и указивања на неке од могућих излаза из датог стања. Основна тема књиге *„Образовање у друштву умрежене културе"* су промене у савременој школи, дакле, тема која кореспондира са мојим досадашњим, па и садашњим интересовањима и радом. Данас, из позиције издавача педагошке литературе, посебно уџбеника за различите школске нивое, у могућности сам да школу посматрам из не баш свакидашње позиције. Однос школе према уџбенику, као и захтеви у односу на ову врсту извора, веома поуздано легитимишу њено виђење процеса наставе, учења, положаја ученика у том процесу, односно систем њене иновативности.

Други важан подстицај за припремање ове књиге је чињеница да се пре 30 година на обнови образовања у нас неупоредиво више радило него данас. Индикатори тога могу бити: број покретаних пројеката промена; број и квалитет педагошких публикација; научних скупова на тему иновација; актуелност центара за иновације; појава часописа „Иновације у настави"; актуелност и пракса усавршавања наставника за промене и друго.

Раздобље у коме живимо је по много чему особено те се као такво све чешће означава атрибутима: друштво знања, друштво учења, друштво умрежене културе, инфо-комуникационо доба, доба дигиталне технологије и слично. Овим и сличним атрибутима се исказује оно што даје печат овом времену. Сви ми који се бавимо образовањем не можемо а да се перманентно не питамо: куда иде школа данас? Како она реагује на изазове друштва са назначеним атрибутима? Колико је и зашто ова област изван општих научно-технолошких токова и докле ће то трајати?

Треће, познато је да је свет данас једна велика учионица. Научно-технолошки прогрес убрзано отвара просторе човеку да све више учи, да учи свуда и на сваком месту; да учи брже и боље. Насупрот томе, наша школа наставља да и даље егзистира у све

већим противречностима између њене просветитељске концепције и потреба једног сасвим другачијег раздобља. Она, а ни друштво у целини, још увек не поседују унутрашњи агенс да се брже и успешније отвара за нове идеје, за промене, те и да хвата корак са општим прогресом. Насупрот савременом свету, као особеној и непрегледној, активној и креативној учионици, учионица наше данашње школе, са укупним поретком ствара и догађања у њој остала је онаква каква је била у доба њеног инаугурисања пре три века.

Иако савремени научно-технолошки и друштвени прогрес не оставља ни најмању дилему у односу на то шта би ваљало чинити да би се одржао прикључак образовања са светским развојем, ехо ове поруке као да једва досеже до оних који управљају образовањем.

Дакле, стручна и научна јавност има не мало разлога да непрестано актуелизује питање бржих промена у образовању.

То су неки од мотива који и мене покрећу да истрајавам на ономе што би могао бити домен педагошких промена данас.

На крају, користим прилику да изразим поштовање и захвалност Српској академији образовања на пажњи коју овим скупом указује мени и мојој књизи. Посебну захвалност, на топлим речима које су ми овом приликом упућене, дугујем: председнику Српске академије образовања академику Николи Поткоњаку, академику Милану Недељковићу, рецензентима академику Младену Вилотијевићу и Данилу Марковићу, као и свима вама који сте овај део научног скупа, а тиме и мене удостојили пажње.

5. ДЕО

ОБЕЛАЖАВАЊЕ ЈУБИЛАРНИХ ГОДИШЊИЦА ЧЛАНОВА САО

академика Јована Ђорђевића,
Владете Тешића
и Бошка Влаховића

Академик Никола Поткоњак

ЧЕСТИТКЕ ЈОВАНУ ЂОРЂЕВИЋУ И ВЛАДЕТИ ТЕШИЋУ

Завршили смо део нашег скупа о бесеђењу.

Пре нго што даље вођење овог скупа препустим академику Младену Вилотијевићу, дозволите ми, да кажем неку реч о нашим данашњим слављеницима – академицима Јовану Ђорђевићу и Владети Тешићу.

Имам посебан разлог да им се обратим у овом свечаном моменту. И то не само у име САО, чији су они оснивачи и први редовни чланови, већ и у своје лично име.

Не могу да се у овом моменту не сетим да смо се нас тројица срели давне 1946. године, на почетку наших студија педагогије на Филозофском факултету у Београду.

Дошли смо тада са разних ратишта, на којима су се водиле последње борбе против фашистичких окупатора Србије и Југославије.

Ратишта је требало да заменимо учионицом у старом и прелепом здању београдског универзитета, спомен задужбини Мише Анастасијевића, које су окупаторски војници претворили у време окупације у касарну и оставили опустешено и наружено када су се повлачили. Оружје са којим смо се борили против окупатора нисмо, нажалост, могли да заменимо књигама, јер књига тада на факултетима у Београду готово да није ни било. Оно што је остало од књига и што представници „више расе“ – немачки окупатори – нису успели да спале да би се загрејали томом хладних зима, налазило се разбацано и поцепано по ходницима и подрумима Факултета, под дебелим наслагама прашине, гарежи и друге прљавштине. Тек при крају студија могли смо да користимо, колико-толико, срећене књиге у библиотекама Факултета.

Заједно смо студирали. Заједно смо по одлуци тадашњег Министарства просвете НРСрбије и Унивезитета, као најбољи студенти генерације, добили право и обавезу да останемо на Катедри за педагогију као асистенти за педагошке области за које смо се тада определили. Јован Ђорђевић се определио за дидактику и подручја интелектуалног и друштвено-моралног

васпитања, а Владета Тешић за општу и националну историју школства и педагогије.

Одлука да наши данашњи слављеници остану на Факултету као „перспективни“ и „млади“ кадрови, данас се може рећи, била је далековида и исправна. Оба наша данашња слављеника остварили су оно нашта су се обавезали те далеке 1950. године. И Јован Ђорђевић и Владета Тешић су у педагошким областима којима су се током живота бавили не само досегли педагошки врх и у југословенској и у српској педагогији, већ су они тај врх управо чинили. Они су својим радовима одређивали коту тога врха.

Веома ме радује што данас и у име САО, као и у своје лично име, могу и Јови и Владети честити овај велики јубилеј и пожелети има много здравља у животу који им предстоји и који ће, надајмо се сви, бити дуг и плодоносан.

Захвални смо им на ономе што су учинили, захвални на доприносу који су дали српској и југословенсојј педагогији. Познавајући их, верујем да то није крај њиховог рада. Очекујем да обојица у радовима које ће још написати саопште и сачувају за српску педагогију од заборава своја богата сазнања која су сакупљали и сакупили у протеклих седам деценија свог стручног и научног рада у педагогији.

Упутимо им, данас, наше, искрене и посебне честитке обојици.

Академик Грозданка Гојков [1], [2]

ЖИВОТ И ДЕЛО ЈОВАНА ЂОРЂЕВИЋА

(Поводом деведесетогодишњице живота)

ПЕДАГОШКИ ПОГЛЕДИ АКАДЕМИКА ЈОВАНА ЂОРЂЕВИЋА[3]

Резиме : *У тексту се чини осврт на педагошке погледе акад. Ј. Ђорђевића. Сагледава се његов допринос научном утемељењу дидактике, теориско-методолошка питања теорије васпитања, односно његов допринос педагошкој теорији и пракси. Поље научних истраживања акад. Ј. Ђорђевића је разноврсношћу области идеја, концепата широко и скоро несамерљиво, те ће се с' тога у овом осверту узети само неки аспекти. Основу за избор чини импресионираност ауторке ових скромних осврта педагошком ингениозношћу акад. Јована Ђорђевића и ширином познавања светских токова у науци уопште, а посебно у педагогији и дидактици, критичком одмереношћу, неуморношћу и експлораторним духом, теоријском утемељеношћу, као и добрим историјским ситуирањем идеја и препознавање утицаја ових идеја на касније практичне импликације. Импресионира мисаоност, концизност, језгровитост, јасноћа израза и дефинисања питања којима се бави, као и упорност и адекватност у аргументовању уочених проблема и доказивању спорних момената у идејама са којима се не слаже и манифестовање свега овога у научном утемељењу области којима се бави. Дакле, избор питања и аспеката нема амбиције да сагледа целокупан допринос акад. Ј.*

---

[1] Висока школа струковних студија за образовање васпитача „М. Палов“ Вршац и Учитељски факултет Београд ,

[2] e-mail:ggojkov@hemo.net

[3] Текст је рађен у оквиру пројекта бр.179036 који финансира Министаство науке и спорта РС у периоду 2010-2014.

Ђорђевића педагији и дидактици, него је само израз дивљења и поштовања за теме које је бирао и начине на које је приступао стварајући свој преадгошки и уопште научни профил.

Кључне речи: *педагогија, дидактика, морално васпитање*

Плодан стваралачки живот какав је неуморношћу и експлораторним духом вођен имао академик Јован Ђорђевић импресионира радовима које одликује теоријска утемељеност, као и добро историјско ситуирање идеја и препознавање утицаја ових идеја на касније практичне импликације. Импресионира мисаоност, концизност, језгровитост, јасноћа израза и дефинисања питања којима се бави, као и упорност и адекватност у аргументовању уочених проблема и доказивању спорних момената у идејама са којима се не слаже. Не остаља ни једно место неаргументованим, нити простора за могућност да се мисли другачије од онога како аргументима доказује. Успешност свега овога посебно се манифесотвала у научном утемељењу области којима се бави. Успео је да избегне замке једностране позитивистичке оријентације у науци, заснивајући своја схватања педагошких проблема на дубоким мисаоним рефлексијама теоријско-филозофских струја у науци уопште, као и на њиховим утицајима на педагогију и науке са којима је тесно повезана. Успева то и зато што своја запажања и закључке заснива на комапаративним анализама и широким захватима светске научне продукције. За њега је карактеристично да у сваком раду има сукобе ставова бројних актуелних идеја, ставова аутора и наслова који су у том тренутку референтни. У дијалозима са релевантним ауторима, светки референтним, логички и прецизно изводи закључке и на њима гради своје педагошке ставове. Значајну подршку овоме налази у познавању историје педагошких идеја, као и теоријско-методолошком повезивању идеја, ширини научних погледа, чиме се ослобађа од рецепата, метафизичких шаблона и превазиђених парадигми и остаје увек свој у сагледавању савремености и визионраским погледима; прави смеле продоре у критикама концепата који немају упоришта у педагошкој пракси; не робује ауторитетима, ни властитим налазима и искуству; налазе својих и туђих истраживања изнова сагледава и проверава из нових углова и трага, открива, гради свој сопствени, по прецизношћу формулације проблема, аргументацији ориги-

налних идеја, савесном и одговорном верификовању својих и туђих идеја, препознатив педагошки научни профил. По темељитости у раду, педантности и брижљивом изразу којим аргументује спорност схватања других аутора препознају се његове суптилне анализе и запажања и одмерени уверљиви његови. Многи су пре мене већ изрекли и детаљније и значајније квалификације стила акад. Ј. Ђорђевића и закључили да код професора нема аподиктичних ставова, пребрзих закључака, произвољних констатција, резоновања без детаљне аргументације, нити хипостазирања; да су његова дела ослобођена импровизације, субјективизма, те да се његов немирни стваралачки дух огледа у сталном трагању за новим, у сучељаљвању са комплексним питањима личности и њеног развоја и по правилу са питањима која су „гурана под тепих“, заобилажена (Грандић,Р., 2005), а запажено је и да се у свом истраживачком раду користи разнорвсним изворима, делима најистакнутијих аутора са разних говорних подручја, као и емпиријском грађом истраживања која је сам предузимао и на научним скуповима верификовао. Зато су идеје које заступа оригиналне и утемељене на налазима истраживања, а закључци уверљиви и уврштени у значајне доприносе педагошкој науци (ибидем). Ако кажемо да је врстан теоретичар, оригинални истраживач и прометејски оријентисан мислилац, чиме је задужио нашу, па и европску педагогију, посебно дидактичку мисао, заступајући хуманистичке и еманципаторне ставове у њима, мислим да, као и све претходно речено није довољно, да звучи академски и да недостају праве речи да истакну сву строгост при критичким анализама својих и туђих идеја, али и топлину, срдачност у комуникацији, спремност да се професор удуби у идеје и аргументе свих нас који смо му се обраћали. Од њега сам учила као његов студент, после тога, а ево и након толико година и данас учим, јер био је и остао немирног духа, оригиналан врстан теретичар, мудар мислилац и успешан професор, истакнути стваралац, драг сарадник и користан саветодавац, строг према себи и другима у процени идеја, а изнад свега вредан. И данас се фрустрирам када видим колико ради; мера ми је коју покушавам да достигнем и узор вредан изузетног поштовања. Наравно, да на неколико страница не може стати ни део онога чиме је професор задужио нашу, па и европску педагогију и дидактику, као и нас појединачно и себе сврстао у значајне теоретичаре 20-тог века. Остају хиљаде страница на којима је његов допринос педагошкој теорији и пракси, вредна штива за

све који се удубљују у теоријске расправе, који се лате реорганизације, реформе у школском систему, као и за практичаре, који покушавају да нађу свој пут у широкој лепези теорија, концепата и модела. Професор се успешно носи и данас са постмодернистима на пољу педагогије и дидактике, посебно онима који попут Д. Ленцена пишу о „демонтирању педагошке теорије“, или Лиотара за које је историја педагогије историја „великих приповедања“, „систем знакова без односа са стварношћу“, упућујући педагоге на јаче ослањање на филозофију, те критички у мишљењима водећих европских педагога данас, између осталих издваја питање егзистенцијалиста „бити или имати?“ проширујући га и на педагошка промишљања, сматрајући да ова питања захтевају детаљније филозофске рефлексије о вредностима, мисијама, функцијама и намерама образовања. Овим он упућује на критичко промишљање и идентификацију оквира за могућу квалификацију образовних сврха и намера, проширивањем поменутог филозофског оквира аспектима као што су: ја знам (мислим, објашњавам), делам (трансформишем, производима), вреднујем (одлучујем, бирам) и комуницирам и разумем себе и друге, дакле, постојим. Овим, како ја схватам идентификује филозофску идеју о људским потребама, а оне се односе на: потребу да се постоји, ради (потребу да се зна, односно понаша свесно), потребу да се дела, вреднује и комуницира и међусобно разуме. А, овим се схватање образовања са педагошког становишта смешта у у целоживотно конструисање личности образовањем и самоучењем. Сартров егзистенцијализам и друге филозофске струје које су у основи оваквих педагошких струја деструктивно су деловале и још увек делују на педагогију и воде ка радикалној скепси у погледу филозофског утемељења педагогије. Схватање човека као субјекта чија је слобода потпуно неограничена; неговој егзистенцији не сме претоходити никаква есенција, која би у односу на њу имала нормативни карактер. Кроз неко „треба“ била би укинута човекова слобода, распао би се његов субјекат. Са оваквим ставовима се у својим текстовима разјашњавао професор, супротстављајући се ставовима да филозофија не може да послужи као оријентир, да је човек одређен својом слободом, да не треба да има унапред формирану слику о томе шта човек треба да буде; човек се увек изнова ствара; он сам изграђује своју егзистенцију, дакле, супротставља се филозофским ставовима који се баве апсолутним слободама човека која не може бити повезана ни са кавим „треба“. питање

легитимности човекових одлука и вредновања, па и осмишљавања критеријума који не би били одређени ни емпиријским истраживањима, ни историјом и данас је отворено, а професор помаже у његовом разјашњавању на свој начин јасним означавањем домета и ограничења великих парадигматским оријентација које су у основи поменутих и све бројнијих педагошких приступа, теорија и модела, који данас чине педагошку мапу Европе скоро непрегледном и када се у постмодерни тврди да нема“ праве“, једне науке, па ни једне, „праве“ педагогије, него да постоје само различита научна становишта која стоје иза различитих концепција педагогије, те чине у суштини скривену основу сваке од њих. Ово је за све професорове ученике и данас највећа лекција најкориснији савет који можемо из научних приступа педагогији акад. Ј. Ђорђевића добити - трагати за оним што стоји иза наоко прихватљивих концепата, модела....И овде смо већ зашли у воде педагошких погледа акад. Ј. Ђорђевића, које је разноврсношћу области идеја, концепата широко и скоро несамерљиво, те немам амбиције, па и не усуђујем се да прегледно сагледавам, макар и површно и само његове главне педагошке идеје, него ћу се овде, ношена импресијама о његовој педагошкој ингениозности и ширини познавања светских токова у науци уопште, а посебно у педагогији и дидактици и, наравно, критичкој одмерености у односу на ове токове осврнути на неке од момената који су по мојој оцени значили за научно фундирање наше педагогије, а посебно дидактике.

Педагошки погледи академика Јована Ђорђевића захватају широко подручје теорије васпитања и дидактике, које је и као предмете предавао, Теорију васпитања и Дидактику на Филозофском факултету у Београду, а као хонорарни професор једно време и на Филозофском факултету у Новом Саду и Петрињи и на Педагошко-техничком факултету у Чачку. Широк дијапазон питања која су била актуелна и изазивала његову пажњу тешко би било чак и побројати, те ће се овом приликом избор омеђити областима под која се већи део педагошких погледа може подвести, а оне би се могле условно маркирати као: теорије васпитања (посебно интелектуалног и моралног), теоријска и практична питања дидактике и проблеми савремене наставе. Овакво груписање изгледа ми логично, као што је логично и бављење академика Јована Ђорђевића овим аспектима васпитно-образовног рада. Теорије моралног и интелектуалног васпитања тесно

су везане за наставу, преплићу се и добро допуњују, употпуњују целовитост слике о педагошким процесима уопште. Бавећи се друштвеним и моралним васпитањем акад. Јован Ђорђевић истиче сложеност ове области развоја личности, свестан индивидуалне равни овога процеса, али и утицаја бројних и међусобно повезаних фактора. За његове педагошке погледе у овој области карактеристичнно је управо то наглашавање сложености. Друштвени и морални развој детета налази се у непрестаном сплету интеракција његовог развоја са друштвено-моралном структуром средине и стила васпитања којима је изложен и других елемената и фактора (2005). Ову сложеност сагледава из угла сложености моралних поступака у којима се очитује морално сазнање, процене активности и однос моралног сазнања и односа према оцени околине. Сложености морала у теоријским разматрањима јасно су прикључени и аспекти сложености процеса моралног васпитања, а односе се, пре свега, на квалитет који се очекује од моралног васпитања, коју врсту васпитања применити да бисмо развијали пожељна својства личности и понашања појединца, питања улоге и значаја школе у усвајању моралних вредности и утицаја наставе и учења на морално васпитање младих. Приметна је јасна слика о могућностима утицања на моралност младих, односно реално сагледавање места школе и других фактора у систему васпитања. Како је реалан у оцени претходног тако реално сагледава домете дужности наставника и васпитача и схвата их као изазове за усаглашавањем когнитивних и моралних аспеката васпитања. Појединац је недељива целина, те с'тога професор заступа интегрални пристп процесу васпитања, моралност посматра као интегративни део личности и сматра да се оно у школи остварује не само путем наставе, нити се може сматрати посебном наставном дисциплином, посебним предметом и не може се ограничити на одређене часове, него се мора уградити у целовит систем моралног васпитања. А, са методичког аспекта не може се сводити на испуњавање захтева које одрасли постављају пред децу, него се међу принципима моралног васпитања на првом месту налазе слобода избора и самосталност у бирању понашања у противуречним ситуацијама. У радовима, посвећеним проблемативци моралног васпитања акад. Јован Ђорђевић значајну пажњу посвећује вредностима, као начелима на основу којих судимо да ли су одређени циљеви или поступци исправни и прихватљиви. Посматра их у оквиру континуума који се протеже од од личнх преференци до базичних вредности, а

између њих је широк распон вредности које су социјалне конвенције. По схватању професора набројније су универзалне вредности које су и назначајније за одређивање општег циља. Савремени планетарни друштвени токови прете да угрозе специфичне и националне вредности, значајне за идентитет народа, а тиме и идентитет личности. Професор сматра да се код нас не поклања довољна пажња овим питањима, а додала бих да се и моралном васпитању уопште све мање пажње поклања. Националне вредности, битне за идентитет народа, пре свега љубав према свом народу и земљи, емоционална везаност за народ, свест о просторној и временској целини народа, језик и култура, традиција, заједнички интереси, духовност, култура, изражени у језику, писму, традицији, уметности, науци, религији и моралу запостављении су. Запањени смо агресијом младих не само код нас, него и у свету, вандалском понашању на спортским скуповима и сл.; у школама имамо школске полицајце и часове грађанског васпитања, пројекте попут „Школа без насиља“ и сл., који нису дали очекиване ефекте. Морално васпитање, пише акад. Јован Ђорђевић мора да буде уграђено у систем васпитања и образовања, наравно, и да буде потпомогнуто позитивним друштвеним контекстом и осталим факторима који на моралност младих утичу. Релативност значења вредности за одређену епоху, цивилизацију, друштво, народ се не занемарује, али ипак констатује се да су се неке вреднсоти очувале током времена, те се могу сматрати универзалним. Бројни су наслови (видети биобиблиографију) којима се разматрају ова питања, као и питања циља васпитања, па и вредносни циљеви, интелектуални ставови као својеврсна допуна културним ставовима, избора и формулације образовних и васпитних циљева, садржаја предмета, филозофије образовања и система вреднсоти, теорија и принципа учења која улазе у сложену проблематику одређивања циљева и садржаја наставе и васпитања. А, поред овога професор се у бројним текстовима посвећивао и методологији и методици моралног васпитања, усклађујући их са сасвременим филозофским, психолошким и педагошким трендовима и тиме направио путоказ свима који се данас или убудуће буду бавили овом проблематиком, наглашавајући значај обухватности, целовитости и утканости ових питања у целокупан систем васпитања и образовања и везу релевантних теоријских концепата, не само у оквиру педагогије, него и наука којима се она служи.

ДИДАКТИЧКИ КОНЦЕПТИ

Посебно подручје у коме су препознативе идеје акад. Ј. Ђорђевића и у коме је допринео научном утемељењу једне дисциплине је дидактика. Своје прве дактичке концепте академик Ђорђевић засновао је на пољу којим се бавила и његова докторска дисертација, дакле бавећи се проблематиком и применом филма, радија и телевизије у настави. Познато дело у овој области је *Експериментално испитивање дидактичке вредности наставног филма* (највећи део објављен је у виду посебних студија). У овом раду академик Ђорђевић је објавио резултате својих експерименталних истраживања о наставном филму. У експерименту са паралелним групама истраживао је на узроку од 615 ученика основне школе вредности наставног филма, проучавајући утицај наставног филма на усвајање чињеница, на разумевање процеса и принципа, на примену наученог садржаја, утицај филма на ученике различитих општих способности и утицај наставног филма на трајност запамћивања. Ово истраживање, прво овакве врсте код нас је тада имало велики утицај на нашу дидактику. Друго, у истој области: *Дијаслика и наставни филм у школи (1966)* опширно анализира процес увођења дијаслика и наставног филма у наставу, при чему документовано и критички оцењује гледишта која се у вези са филмом јављају у нашој и другим земљама. Можда је и овде место да се изнесе један опште израђен утисак да академик Ђорђевић има препознативу црту истраживања, односно писања уопште, која се односи на чињеницу да сваку своју тезу, рефлексију заснива на широким компарацијама са идејама истог подручја више аутора, домаћих, а пре свега страних тако да по правилу ствара широк и добро утемељен теоријски, а и налазима поткрепљен контекст ономе за шта се залаже. Овим су обележени његови први кораци на дидактичкој сцени, а ово је остало и до данас његова научна црта. Дакле, у поменутој студији аутор је опширно анализирао процес увођења дијаслика и наставног филма у наставу, наводећи налазе бројних истраживања о педагошкој и психолошкој вредности филма, као и домете и ограничења практичне примене овога наставног средства. Из ове области аутор је, као што се из библиографије види, објавио више студија, расправа : *Дете и телевизија, Место и улога тона у наставном филну, коришћење едукативних Тв емисија у наста ви, Понашање деце за време*

приказивања наставних филмова, Наставни филм код нас до Другог светског рата, Омиљени филмови сеоске деце, Став родитеља према дечијем похађању биоскпа, Телевизија и описмењавање одраслих... Доприноси академика Јована Ђорђевића проучавању радија, филма, телевизије, дијаслика и наставног филма, у то време модерних и значајних васпитно-образовних средстава, посебно његова истраживања коришћења тих средстава у настави значила су отварање новог поглавља у нашој дидактици, иако пионирског карактера, или можда баш због тога, била су запажена и често цитирана у педагошкој периодици, дакле вршила снажан утицај на дидактичку теорију и праксу тога времена. У књизи *Дијаслике и наствни филм у школи (Београд 1966)* аутор је опширно анализирао процес увођења дијаслика и наставног филма у наставу, документовано и критички оценио гледишта која се у вези са овим јављају код нас и у другим земљама, истражио могућности примене дијаслика и наставног филма, задржавајући се на методологији проучавања дидактичке вредности наставног филма и овим, могло би се са данашње тачне гледишта рећи отворио ново поглавље у нашој дидактици, тј. створио оквир за нову дидактичјку дициплину. Могао би се, дакле, у извесном смислу сматрати оснивачем медијске дидактике. Поменути углови посматрања ове проблематике, уз исцрпне библиографије о проблемима дидактичких медија у поменутим књигама и данас представљају изузетно значајан и целовит приказ ове области код нас, а и на актуелности питања којима се ове монографске студије баве нису ништа изгубиле, јер су настале у оквиру тада, аутору добро познатих конструктивистичких ставова теорија учења Пијажеа, Виготског и др.

У овим првим дидактичким радовима јавила се и друга научна црта академика Ј. Ђорђевића, која се односи на посебну пажњу за методолошке аспекте истраживања наставног филма, а изражена је у сериозном критичком сагледавању модолошких ограничења у истраживањима чије је налазе консултовао, као и у опрезном сагледавању домета конвенционалних истраживачких парадигми, чиме се руководи у избору метода, приступа истраживању, али и на чему, рекли бисмо, заснива своје схватање дидактичких феномена, гради свој систем веровања или погледа на наставу, своју онтологију и епистемолошке погледе. Ова опрезност се као порука читаоцу у свакој његовој студији може наћи и карактеристична је не само као опрезност у тумачењу

налаза истраживања других аутора, него и као критичка свест и о дометима сопствених истраживања. Као истраживач, знајући домете методологије дидактике, а и као дидактичар, знајући сложеност и неухвативост наставних процеса није се упуштао у закључивања без критичког удубљивања у теоријско-методолошке основе истраживане проблематике, што је допринело да се за његова дела већ из овога најранијег периода сматра да су ослобођена превазиђених дидактичких теоријских поставки, да преиспитују ауторитете, као и сопствене налазе и искуства. Експлораторни дух огледа се у бројним новим идејама, приступима концептима, те се већ у овој првој фази формира дидактичар са посебном критичком свешћу која не дозвољава себи, а и ни другима да поједностављују стварост, да је мрве, реификују и тако не схвате логичку испреплетаност и методолошку инкомензурабилност (несамерљивост) неухвативости наставе. Отвореност за различите приступе у истраживању, за различита истраживачка питања водила га је до неконвенционалних схватања, те је, с' обзиром на то да је у време када су ове његове студије објављене објективистички приступ био доминантан, да је снажан акценат био на квантификацији у науци, још значајнији методолошки став академика Јована Ђорђевића по коме се у дидактици препознаје по закључцима истраживања у којима се наглашавају недостаци у тадашњим дидактичким истраживањима, како других аутора, тако и сопственим (непрецизност мерења, непоузданост квантификација...). Степен квантификације није му био довољан за ваљано закључивање. Са данашње тачне гледишта ово би се могло оценити као прометејски однос према етаблираном погледу на путеве научног сазнавања. Његови методолошки ставови, а пре свега обазривост у закључивању, заснована, рекла бих, пре свега, на дубоком осећају са сложеност и непрегледну испреплетаност логике наставе, били су тада за наше дидактичке, а свакако и методолошке погледе корак испред. Ми бисмо данас могли рећи да су недостаци позитивизма, па и постпозитивизма, усредсређеног на напоре да се верификују (позитивизам) или фалсификују (постпозитивизам) а приори хипотезе, изречене у квантитативном изразу, прецизне формулације са циљем предвиђања и контроле дидактичких феномена у истраживањима академика Јована Ђорђевића посматране из угла ефикасности и на тим проценама у његовим закључцима довођене су у питање и саме претпоставке тада прихватане супериорности квантификације. И површни

погледи на ове његове радове упућују на закључак да је увиђао поједностављеност контекста, реификацију прецизних квантитативних приступа, удаљавање од суштине значења појаве која се истражује, одвојеност великих теорија од практичног контекста, њихову малу примењивост у практичним ситуацијама, неприменљивост општих података на посебне ситуације и индивидуалне случајеве, тј. номотетску-идиографску дисјункцију и сл. А, све ово упућује на још једну научну црту академика Јована Ђорђевића, на способност да антиципира и вођен креативном интуицијом дивергентног мислиоца трага од првих својих истраживачких студија до данас за одговорима које сам поставља и на која тражи одговоре на свој начин, неоптерећен теоријским полазиштима и општеприхваћеним чињеницама... У основи овакве методолошке усмерености стоји јединствена онтолошка и епистемолошка усмереност на којој се даље граде дидактички концепти по којима се академик Јован Ђорђевић препознаје у нашој дидактици. Издвојићу овде неколико цртица којима би се могао скицирати теоретски профил академика Јована Ђорђевића као нашег дидактичара. Академик Јован Ђорђевић је као водећи дидактичар тадашње Југославије добро познавао методе и схватања Дилтаја, Венигера, Клафкија, Бланкерца и др, као што је познавао и амерички прагматизам и симболички интеракционизам и феноменологију и из ових теоријских приступа градио своје дидактичке концепте. А, у овим дидактичким концептима значајно место заузимају активна позиција ученика у процесу учења у настави, активне методе, интерактивно учење. Дакле у овим су се концептима критички разматрале доминантне филозофске премисе друге половине 20-тог века, прагматизма (Ђ.Дјуи, Килпатрик) и теорије комуникације (Ц. Херберт Мид) које су у то време наглашавале идеје о развоју идентитета индивидуе у интеракцији са другим и то корак по корак, учећи улоге, а са јачим продором феноменолошких идеја у дидактику, академик Ј. Ђорђевић је био свестан разлика између феноменологије и херменеутике, те се у његовим теоријским концептима, пре свега датим у студији *Савремена настава* уочава разумевање и прихватање метатеоријског приступа наставној пракси у којој се давањем смисла људском делању прихвата Хусерлов приступ егзистенцијализму. Значајно је поменути да је у овом периоду, а то је и данас карактеристично за академика Јована Ђорђевића да је педагошке, па и дидактичке проблеме процењивао у односу на развој педагошких теорија и схватања у

свету и сагледавао њихов утицај на нашу дидактику и педагогију, а ово је чинио узимајући у обзир и промене и кретања у наукама које су релевантне за развој педагошке и дидактичке мисли (филозофија, психологија, социологија...). Отуда избегавање познатих антиномија (ученик као субјекат или објекат у настави, распарчавање или холистички приступ личности у васпитању, дексриптивни или структурални приступ педагошким феноменима...) и прихватање тенденција критичке педагогије, са наглашеним партиципаторним акцентима свих учесника у наставној делатности. Овим академик Ј. Ђорђевић применом критичке херменеутике у дидактици долази до концепата еманципаторне дидактике у којој велику пажњу поклања јачању еманципаторног потенцијала ученика као субјекта у процесу учења у настави. Ово је све више изражено са променама на друштвеној сцени, као и у свету рада, сада већ глобалистичких размера, које промовишу идеје о плуралистичком концепту друштва, што даље на пољу дидактике отвара бројна питања. Академик Јован Ђорђевић јасно назначава потребу да се дидактика са више самосвести посвети трагању за сопственим адекватнијим теоријским приступима и уверава да јој постојеће теорије не дају задовољавајуће одговоре, а да она сама није довољно радила да покрене своје потенцијале и трага за теоријама које би биле ближе животу у учионици. Посебно су значајна његова сагледавања плуралистичких концепата за које је свестан да су, како је критичка филозофија, на којој су се етаблирали у еманципаторној дидактици, преко ставова Хабермаса упозоравала, из угла опасности од искључиво техничке цивилизације, те у настави види могућност да до еманципације личности дође кроз критичку само-рефлексију која је по оцени Хабермаса прекинута кроз неадекватну комуникацију која промовише технократску доминацију. Овим су дидактички концепти академика Јована Ђорђевића ушли у воде постмодерног плурализма кога види као талас који прети да угрози систем целовитости и јединствености педагошких сазнања, њихову повезаност у јединствену науку о васпитању, педагогију и наглашава значај повезиванља педагошког „треба“, као особеног средства подстицања и развијања индивидуалних способности у обликовању целовите личности сваког човека, као фактор очовечења, кроз коегзистенцију индивидуалног и социјалног. Тако су уочљиви утицаји ставова »Франкфуртске школе« у дидактичким концептима академика Јована Ђорђевића, који су

подржани ставовима хуманистичке психологије (Роџерс, Маслов, Комбе, Петерсон...). У дидактичким концептима Јована Ђорђевића учење се у настави види као лично откривање значења нових информација, или како бисмо данас рекли конструктивистички процес. У оквиру овога значајно је поменути да је теорије наставе академик Јован Ђорђевић одређивао, или боље рећи, усклађивао у односу са доминатним теоријама педагогији и дидактици блиских наука, посебно филозофских струјања и психолошких теорија, тако да познавајући широку лепезу педагошких струја током прошлога века, посебно нове педагошке струје педантно прати и критички анализира најистакнутије ауторе ових праваца, посебно првога имеђу њима и данас актуелног Ц. Дјуја и у овим теоријама подвлачи значај активности учења и компарира ово са схватањима Хербартијанаца. Из ових теоријских струјања прихвата инсистирање на развијању различитих интелектуалних операција ученика. Овакве концепције наставе утицале су и на схватање дидактике, те се она уместо теорије наставе, према Дјују и његовим следбеницима сматра теоријом учења. Но, академик Јован Ђорђевић се није приклонио овом јако израженом схватању, него истиче да је настава тесно повезана са учењем, да чини целину са њим, тј. јединство у коме се учење и поучавање преплићу. У бројним својим радовима, а посебно у књизи *Савремена настава (1981)* учинио је много за разјашњавање значења и облика дидактике као посебне педагошке дисциплине. Критички се одредио у односу на неколико значења дидактике од којих издвајам следећа:

- Дидактика као наука о настави и учењу у свим облицима и на свим нивоима (J. Dolch,1959);
- Схватње дидактике као теорије учења и наставе које заступају predставници Берлинске дидактичке школе;
- Схватање Венигера (Erich Weniger,1952) које полази од широког поимања дидактике, слично схватањима „Берлинске школе“;
- Схватање дидактике као теорије оптималног учења и наставе, управљањем процесима учења, мисли се на кибернетску дидатику Felixa von Cubea.

Дефиницијом којом се дидактика одређује као наука о „учењу и настави у свим облицима и на свим нивоима“ није задовољан (види библиографију, 2004), сматрајући је уопштеном и сувише широком. Главни недостатак види у томе што се тешко

може применити у конкретним наставним ситуацијама. Као најделотворнији и најоригиналнији концепт истиче представнике тзв. „Берлинске дидактичке школе“, сматрајући да заступници овога правда настоје да остваре што обухватнији опис и анализу свих чинилаца који учествују у процесу наставе и објасне њихову узајамну зависност, као и да омогуће рационално и контроли доступно планирање и уобличавање наставе. Истиче, такође, да поменуте дефиниције у суштини „покривају“ по један од три различита аспекта јединственог подручја: тако, дидактика теорије учења подвлачи научни аспект, под којим се подразумевају наставни (образовни) проблеми; образовно-теоријска дидактика наглашава идејне аспекте, док је технички аспект главни предмет дидактике као теорије управљања процесима наставе и учења. Могло би се, дакле, рећи да је студиозним анализама наведених и других дидактичких теорија ушао у суштину схватања дидактичких струја и њихових теоријско-методолошких полазишта, трагајући за оним што им је заједничко (сви се односе на наставне ситуације, али заједнички предмет обрађују под различитим аспектима који се делимично додирују и укрштају; ни један од њих не обухвата све аспекте заједничког и јединственог процеса у коме се одвија учење у настави. Схватање академика Ј. Ђорђевића по овим питањима односи се на став да дидактика треба истовремено да се бави и научним и идејним и техничким аспектима и проблемима наставе и учења, или је можда исправније рећи, учења у настави. Посебно истиче да дидактика проучава наставу не узгредно, спорадично и упоредо са другим појавама, него посебно, специјално, у једнству свих њених компонената. Овај став лежи у основи његових дидактичких концепата и изражава се инсистрирањем на задатку дидактике као науке која у условима када друге дисциплине (социологија, психологија, кибернетика...) улазе на њен теерен јесте да обезбеди јединствени прилаз проблемима наставе стварањем концептуалног система који обухвата предмет у његовој целовитости. Основу таквих система, сматра академик Јован Ђорђевић представљају суштински дидактички односи - јединство поучавања и учења, у коме се остварује њихова повезаност и узајамно деловање. Овакви његови ставови значајно су допринели очувању научног односа према учењу у настав і и дефинисању дидактике као науке о настави, односно учењу у настави. Могло би се рећи да је посебно допринео схватању специфичности предмета дидактике вршењем поређења са предметима других наука које се баве проблемима наставе, или

на неки начин учествују у њеном заснивању. Сматрао је неопходним да се направи разлика између између наставе као феномена стварности и насаставе као појма који је укључен у систем неке научне дисциплине. Дакле, ради се о разлици онога што је одређено и самог одражавања - наставе и система појмова на коме се на одређеном ниову апстраховања одражавају појаве наставе и о њиховој повезаности. Прихватајући дидактичке ставове Крајевског и сам сматра да се на нивоу педагогије настава разматра као један од аспеката педагошке деластности у целини; на нивоу методика - настава представља укупност облика реализације делатности предавања и учења на садржајима конкретних наставних предмета, на нивоу психологије - настава се посматра као укупност узајамног деловања наставника и ученика чији се ефекти односе на развијање интелекта ученика и њиховог психолошког развоја; на нивоу дидактике - настава представља јединство поучавања (наставе) и учења у делатностима које се односе на преношење садржаја образовања. У овим ставовима рашчлањују се схватања наставе са становишта дидактике и психологије, чиме се прихвата суштина процеса учења у настави, односно чињеница да су педагошки процеси и психолошки, чиме су на специфичан начин ове две научне области блиско повезане. Али, се поред овога јасно истичу и њихове разлике које се односе на логику постављања научних проблема. Анализа психолошких процеса, који се одвијају у педагошким актима и откривање законитих веза које се том приликом остварују задатак је психолога, док се педагози посвећују процесе развоја, усмеравају их, руководе њима, бавећи се наставом узетој у јединству свих њених компенената. Академик Ј. Ђорђевић је тако анализирајући дидактичке концепције и разјашњавајући поједине њихове аспекте, као што је поменута анализа суштине дидактике и њеног одређења у односу на друге научне дисциплине сигурно и аргументовано ситуирао дидактику као научну дисциплину, пратио токове њеног развоја у бурним педагошким и дидактичким струјањима друге половине 20—тог века, а и сам стварао свој дидактички концепт који се може уврстити у оне који су, као је претходно поменуто, најближи данашњем схватању еманципаторног дидактичког концепта. Оно по чему је карактеристичан у овоме је његово заузимање за научно фундирање дидактике као посебне педагошке дисциплине, не поистовећујући је са струјама које су утицале на развој наше дидактичке теорије и праксе, а међу многима у овом смислу истиче се и савремена психологија, а преко ње и кон-

цепција америчког психолога Ц. Брунера, који као психолог не види да има места за дидактику као педагошку теорију наставе и учења, јер наставу поистовећује са предавањима и сматра да је теорија наставе уствари теорија предавања. Брунер не схвата да се учење у настави не одвија само по себи, те да функционише по специфичним дидактичким законитостима, јер се учење као процес одвија у контексту наставе у коме је предавање само један од њених аспеката, а сложеност, испреплетаност аспеката и фактора наставе не могу се свести само на нормативну функцију наставе како је види Брунер. Битно је да је залагање за научно фундирање дидактике и правилно одређивање у односу на друге научне дисциплине, па и психологију од стране академика Јована Ђорђевића имало као главну тачку чињеницу да се са схватањима по којима научна функција проучавања закона и законитости припада теорији учења и умног развоја, а нормативна теорији наставе, с тим што он сматра да обе остају у оквиру психологије (Јован Ђорђевић, 2004) не треба сложити. Јер се овим циклус научног заснивања, веза и односа међу њима затвара у оквирима психологије. Оваквим схватањима, сматра академик Јован Ђорђевић, настава се раздваја на две одвојене суштинске компоненте: активности наставника (поучавање) и активности учења (учење). Овим скретањем пажње на само један детаљ којим се указује на разложно разматрање разчитих уплива у научне токове одређења дидактике као педагошке дисциплине желео се нагласити значај и велики допринос академика Јована Ђорђевића тоеријском одређењу дидактике, истицањем једног од главних аргумената који се у његовој дидактичкој концепцији јасно препознаје, а односи се на јединственост и целовитост наставе, која као аргумент још увек опстаје, односно у којој је сагледана и аргументовано наглашена ширина наставе, њена сложеност, суоднос ученика и наставника у циљу интелектуалног развоја ученика, те се законитости у домену наставе, према оцени академика Јована Ђорђевића не могу свести само на законитости развоја ученика. Дакле, за дидактичке концепте академика Јована Ђорђевића карактеристично је да се само из психолошких законитости не могу извести закнитости педагошких процеса нити препоруке за непосредан практичан рад наставника. Можда би се у прилог овоме могло додати и да схватања слична овим још увек више личе на покушаје да се концептуалне промене изведу из мреже метафора о односу савремене филозофије науке и учења, као и из концепата и конструката других наука које самоуверено улазе

на терен наставе, али су њихови ефекти такви да се у настави огледају за сада више у вредносном суду о релативној снази такмичарских парадигми (метафоричких шема), а мање као активност разјашњавања метафора којом би се открила скривена стварност, запретена и недокучива логика наставе. Ово нам даље оставља могућности да сумњамо и у остало што иде у склопу концептуалних промена поменутих и других схватања. Овакав став подупире чињеница да до сада нисмо имали једну општеприхваћену теорију учења на коју би се ослонило учење у настави. И, нажалост, дидактика се још једном освешћује и уверава да јој је са стране помоћ недовољна, а да она сама није довољно радила да покрене своје потенцијале и трага за теоријама које би биле довољно инструктивне у учионици. Суштина дидактичких концепата академика Јована Ђорђевића је у одбрани дидактике, њеном научном заснивању на јединству и целовитости елемената који чине њен предмет. Предмет дидактике је по њему шири, сложенији и и другачији од онога како га види Брунер и др. Настава се по њему не своди на путеве и поступке „уређивања средине“ у којој се одвија процес учења, као што ни комуникација у њој није довољно да се посматра само са становишта психологије, јер процес наставе својом сложеношћу подразумева више углова посматрања конкретних ситуација, што до сада науке блиске диактици нису могле у довољној мери да дају. По оцени академика Јована Ђорђевића коцепти по којима је за процесе учења значајно „уређивање средине“ у којој се одвија процес учења, без довољне удубљености у јединственост, целовитост и сложеност наставе не могу свести само на законитости развоја ученика, односно само из законитости развоја. Предмет дидактике је много шири од овога. Настава подразумева и ученике и њихов интелектуални развој и учење, те се законитости у домену наставе не могу, по оцени академика Јована Ђорђевића свести само на законитости развоја ученика. Из законитости психолошког развоја не могу се извести законитости дидактичког процеса, учења у настави, дакле ни препоруке за наставни рад. Однос између ученика и наставника који својим инструкцијама, избором садржаја и сл. помаже умном развоју ученика запостављен је. Ово професор сматра круцијалном тачком неслагања у којој настава у суштини нема целовит карактер, дакле схвата се као предавање оријентисано на учење и учење оријентисано на предавање. Изостао је аспект наставе као друштвене делатности. Проширена је само функција психологије која се не бави само

описивањем него и прописивањем (2004). Академик Јован Ђорђевић стоји на становишту да настава обухвата оне који поучавају и оне који уче - наставника и ученика, те се може разматрати са становишта наставника, тј. поучавања, и са становишта активности ученика - учења. Ове особеости професор оцењује као јединство наставе и учења у коме долази до њиховог прелитања и међусобног условљавања. Поучавање је, по њему, увођење ученика у учење и руковођење усвајањем знања. Оно је планско преношење образовних и културних садржаја, подстицање и усмеравање интелектуалних и других активности учења (ибидем). Тако да поучавање и учење не представљају два паралелна и споља повезана самостална процеса, него две стране јединственог, комплексног и сложеног наставног догађаја у коме мере и поступци наставника и активности ученика зависе једне од других, једна другу подржавају и унапређују. Зато академик Јован Ђорђевић наставу схвата као процес и међусобно прожимање активности насаваника и ученика. Даље је професор, такође, јасно истакао разлику између поучавања и учења и њихов практичан значај, указујући на положаје ученика и наставника у процесу учења у настави, личну активност ученика, на развојни задатак наставе, подстицање самосталности ученика, еманципацију...

Поред претходних доприноса предметном научном фундирању и одређивању дидактике у односу на сродне дисциплине, одбране њеног јединственог научног интегритета и дигнитета, посебно место у развоју наше дидактике у протеклих 5-6 деценија заслужује академик Јован Ђорђевић због аргументоване критике класичне наставе у савременој школи, као и због зналачке процене вредности и домета критика које су заговарале десколаризацију друштва и укидање школе. Анализирао је програме УНЕСКО-а и пратио токове дидактичких теорија тога времана, сагледавао могућности да се слабости традиционалне наставе сведу на најмању меру, да се направи корак даље од асимилације занања ограничене на учење и преношење постојеће културе ка подстицању стваралачких квалитета ученика према новој култури коју треба усвојити, ка стимулисању процеса и менталног развоја ученика у смислу јачања капацитета за схатање нових садржаја, што је подразумевало и посвећивање захтевима који намећу флексибилнију и савременију организацију наставе, разјашњавање еластичнијих приступа организовања, примену нових

облика, метода и поступака. Академик Јован Ђорђевић тако заступа став да класичан разредно-часовни систем не треба да буде једини систем организације рада у школи итд. Упуштајући се у дискусије о основним схватањима, приступима и утицајима на развој дидактике као науке, њеног предмета и садржаја проучавања, карактеристикама и особеностима савремене наставе и образовања, као и захтевима који се пред њих постављају радио је на „одбрани“ дидактике, научном фундирању савермених дидактичких теорија и концепата и по томе заслужио значајно место не само у нашој него и у европској дидактици, која се данас разликује од америчког схватања учења у настави. Академик Јован Ђорђевић сматра да школа мора данас више него раније да прати корак са временом, а то значи да и дидактика мора да тражи нове начине подстицања развоја ученика и преношења знања на ученике, да је то постало скоро питање њеног опстанка; отворен је за промене организације наставе, за новије приступе избору садржаја, метода и принципа наставног рада. Мислим да овде има места рећи да мало ко у савременијој дидактичкој мисли може тако широко да „захвата“ проблеме наставе, да их повезано из више углова (теоријско-методолошког, психолошког, социолошког, филозофског...) критички анализира, упоређује, практично ситуира, свестан домета појединих „иновација“, већ виђених поступака у покушајима покрета или теоријским скицама аутора из разних дисциплина. У професоровој био-библиографији налзи се одговор на питање откуд толико познавање различитих углова дидактике и могућности за тако јасним и сигурним оценама савремених трендова и сагледавања њихових домета и ограничења, као и визија којима би требало тежити у трагању за већом ефикасношћу. Можда и не треба наглашавати, ипак истичем да су одабрана питања лични угао, како је претходно наведено изазвана импресивношћу научне смелости и оригиналности, којом је професор утирао пут поменутим концептима, као и бројним другим питањима која овде нису поменута, а заслужују нашу пажњу, али се, нажалост свима не можемо једнако посветити. Издвојићу овде још и његово посвећивање даровитима. Од уводних излагања на скуповима посвећених овој тематици, преко саопштавања налаза својих теоријских и емпиријских истраживања и изнад свега значајне консултантске улоге у избору тема и теза за дискусију на овим скуповима, могло би се рећи да је менторисао на овом пољу, дајући посебан допринос увек свежим теоријским погледима и критичким оценама

налаза истраживања на овим скуповима, као и оних до којих је долазио у релевантној литератури из света.

А, иза претходно реченог можда и више вреди чињеница да је академик Јован Ђорђевић био изузетно успешан, омиљен професор, са ретко сретаним ентузијазмом је обављао своју професуру; био је ментор при изади бројних дипломских, магистарских и докторских радова, а несебичну помоћ наставио је и пружа нам и данас. Задовољство да смо се данас овде окупили њему у част говори више од речи којима бисмо могли да изразимо своју захвалност, или сагледамо његове педагошке погледе..

(Библиографија академика Јована Ђорђевића дата је у посебној брошури).

Академик Јован Ђорђевић

ЖИВОТ И ДЕЛО ВЛАДЕТЕ ТЕШИЋА

(Поводом деведесетогодишњице живота)

Из богате и обимне библиографије објављених радова Владете Тешића, осврнућемо се на неколико значајних радова.

Докторска Дисертација Владете Тешића, одбрањена 1963. године на Филозофском факултету у Београду, *Морално васпитање у школама Србије* (1830-1878.) представља први обимнији рад о том питању написан у нашој педагогији.

Рад је написан на основу проучавања архивског материјала, штампе и литературе из тог времена. Тешић је користио и анализирао службене прописе за одређену врсту школе, архивску грађу (Државни архив Србије, Кнежева канцеларија, Државни совјет, Министарство просвете, Министарство унутрашњих дела; Лицеј и Велика школа и др., штампу и литературу датог периода у настојању да анализира и утврди теоријско-педагошке погледе који су утицали на морално васпитање ученика појединих школа а затим разматра конкретне облике, методе и средства моралног васпитања. Посебно су значајни следећи општи закључци: систем моралног васпитања ученика у том периоду у Србији заснивао се на неповерењу у ученике; упркос честих неуспеха у пракси и прогресивних теоријских погледа на морално васпитање. У школама се упорно одржавао репресивни карактер дисциплине; У колективним акцијама ученика против таквог типа моралног васпитања они су се сами морално васпитавали и из честих пораза и неуспеха ислазили морално прекаљени и чвршћи; систем моралног васпитања, који се силом одржавао у школама Србије тог времена претрпео је неуспех.

Позитивне одлике овог рада јесу у томе што се и школа и морално васпитање у њој посматрају као посебан одраз и израз конкретних друштвених односа, будно пратећи сталан сукоб између конзервативних и напредних друштвених снага, који је

управо у области моралног васпитања младих налазио свој највиднији израз.

Тешић је аутор већег броја предговора и приказа дела педагошких писаца и класика, који су штампани у нас: *Педагошке идеје Џона Лока,* предговор књизи Лока *Мисли о васпитању;* као и веома запажених приказа дела *Доктрина Сен-Симона* (1954); *Менотењеви педагошки погледи* (1954); *О "похвали лудости"* Е. Ротердамског (1956); *Нови погледи на друштво* Р. Овена, (1958); *Изабране педагошке расправе и чланци,* К. Д. Ушинског, (1960); *Суштина Русоовог педагошког стваралаштва,* поводом 250 година од рођења и 200 година објављивања педагошког списа "*Емил или о васпитању", (*1962.); *Савременост и актуелност педагошког мишљења Ј. А. Коменског, (*1970); *Педагошка идеја М. Ф. Квинтилијана,* (1968); *Макаренко и наша педагошка савременост,* (1963); *Смисао педагошког погледа В. И. Лењина, (*1970); *О Париској комуни и васпитању,* (1971) и др.

Оцене Тешића о доприносу појединих педагошких класика развоју педагошке теорије и праксе су оригиналне и неконвенционалне. Темељношћу, прегледношћу и ширином, ови радови представљају солидну основу за студије оригиналних радова ових педагошких класика.

Посебну пажњу В. Тешић је посветио проучавању педагошке делатности, идеја и практичног васпитног рада истакнутих педагога у Србији.

Васи Пелагићу су посвећена три рада: *Васа Пелагић – живот, рад и идеје* – предговор књизи "Народни учитељ", 1970. *Педагошко-неимарски лик В. Пелагића,* (1969) и *В. Пелагић и Министарство просвете и црквених дела Србије, од 1805. до 1868. године* (1966).

У првом и најобимнијем раду Тешић настоји да утврди основна обележја Пелагићевих друштвено-политичких и педагошких погледа; Пелагићево схватање социјализма и путеве који треба да доведу Србију до социјализма; Пелагићеве погледе на неопходност темељите реформе васпитања и функција школе, положај и улогу учитеља. У другом раду у средишту пажње аутора јесу Пелагићеве идеје о школи и васпитању; идеје којима је Пелагић негирао целисходност и вредност постојеће праксе васпитања у Србији као и оне којима је настојао да представи и афирмише нова, у суштини социјалистичка гледања на циљеве, организацију, садржај и методе васпитања. У трећем раду, на основу архивских истраживања, Тешић документовано говори о

контактима Пелагића са Министарством просвете и црквених дела Србије у време када је Србија у оквиру свог општег национално-политичког програма у односу на ослобођене крајеве, подстицала и помагала све акције (посебно просветне) у циљу националног ослобођења.

Радовима о В. Пелагићу, који се одликују ширином познавања времена у коме је Пелагић живео, његово стваралаштво и педагошких погледа, борбе за социјалистичке педагошке идеје, Тешић је продубио и обогатио сазнања о Пелагићу, његовим педагошким идејама и практичној васпитној делатности. На осову ових радова може се целовитије сагледати Пелагић као одушевљени борац за национално ослобођење али и као социјални револуционар и просветитељ.

Другом, истакнутом представнику социјалистичких идеја у Србији, значајном за подручје педагогије и васпитања, Тешић је посветио два рада: *Суштина и смисао револуционарно-педагошких идеја Светозара Марковића,* (1975) и *Светозар Марковић – педагошки погледи и идеје,* (1975). У поменутим радовима др Тешић веома темељно и документовано анализира схватања и погледе С. Марковића о школи у Србији његовог времена, садржају и методама рада, наставнику и др. Може се рећи да је ово један од најцеловитијих приказа педагошких погледа и идеја Светозара Марковића у нашој педагошкој публицистици.

Социјалистичким педагошким идејама, које чине значајно подручје Владете Тешића, посвећено је још неколико радова. Посебно треба поменути рад *Социјалистичка педагошка библиотека "Будућност"* (1908-1941), 975 у коме се веома документовано, прегледно и зналачки анализира настанак, садржај и излажење осамдесет две свеске ове библиотеке, публиковане у релативно великом тиражу и временском периоду значајном за наше народе. Овоме је неопходно додати и рад о издавачу и уреднику ове библиотеке Милошу Б. Јанковићу (*Милош Б. Јанковић -предоговр књизи Педагошке расправе и чланци,* (1967). У поменута два рада дат је не само целовит преглед делатности те библиотеке и њеног уредника, већ и делатност напредног учитељског покрета уочи првог и између првог и другог светског рата.

Тешић је написао и већи број студија о истакнутим српским педагозима: Мити Нешковићу, Стевану Окановићу, Војиславу Бакићу, Вићентију Ракићу и др. Указаћемо на неколико таквих радова.

Мита Нешковић (педагошки погледи и друштвено-политички рад), (1952). На основу оригиналних радова М. Нешковића и његове делатности, В. Тешић је анализирао друштвени и педагошки лик ове истакнуте личности. Истакао је два карактеристична периода у развитку и делатности Нешковића: први, прогресивни, за време његовог боравка у Земуну и други, када се назадни друштвено-политички погледи Нешковића одражавају на његове педагошке погледе и схватања. Сви ставови и закључци су документовани навођењем Нешковићевих идеја и погледа, посебно оних који се односе на васпитање, образовање и наставу, улогу учитеља у школи, различите видове и принципе васпитања, породичном васпитању и васпитању женске деце. Значајна димезија Нешковићевог прогресивног периода може се сагледати и из Тешићевог рада: *"Нова школа – независни учитељски лист",* објављен 1955. године, чији је уредник био Мита Нешковић. У раду се посебно указује на борбу овог листа за световну наставу, одвајање цркве од школе и њено ослобађање од туторства клера. Таквим својим радом овај лист се, како то Тешић документовано показује, супротставља аустријској политици и залаже се за афирмацију "народне индивидуалности". Борбеним ставовима, у времену у коме је излазио (1875-1879), овај лист је окупљао и будио учитељске снаге, указивао на боље перспективе, захтевао решавање бројних питања реформистичким акцијама и слично. Критички оцењујући ограниченост таквих ставова В. Тешић указује и на њихову прогресивност и историјски значај, имајући у виду време и услове у којима су настали и деловали.

*Др Стеван Оканови*ћ (1871-1917), - 1967, спада међу најпознатије педагоге Србије, који је краће време радио као хонорарни наставник педагогије на Филозофском факултету у Београду (1900-1912). Ово је први целовитији и исцрпнији рад у нас о Стевану Оканови*ћ*у, писан на основу архивских докумената и оригиналних радова овог педагога. Тешић указује да је српска грађанска педагогија у Стевану Оканови*ћ*у имала једног од својих најдаровитијих и најобразованијих представника хербартовске школе, који је ширином своје педагошке културе и смислом да уочава и покреће знатне педагошке проблеме уносио одређену динамику у просветно-школски и педагошки живот Србије, крајем прошлог и почетком овог века.

У раду *Долазак др Војислава Бакића у Србију,* (1968), први пут се на основу архивског материјала, саопштава садржај преписке Војислава Бакића и Министарства просвете и црквених

дела из 1875. године, када је Бакић одлучивао да дође у Србију. Из ове преписке могу да се сазнају унутрашњи мотиви Бакићеве намере да пређе у Србију.

О др Вићентију Ракићу, једном од најдаровитијих и најоригиналнијих српских педагога прве половине 20. века, ученику познатог психолога Мојмана, Тешић је посветио два своја рада: *Пут до доктората Вићентија Ракића* и *Др Вићентије Ракић (личност, рад, идеје,* (1981). Други рад представља најпотпунију студију о Вићентију Ракићу. У њој је Тешић интерпретирао најзначајније чињенице о личности, раду и педагошким идејама овог познатог теоретичара педагогије и васпитања у нашој средини између два рата. Ракићева докторска дисертација *Образовање игром и уметношћу* била је предмет интересовања и дискусије у стручним и научним круговима. О Ракићевом оригиналном схватању васпитног значаја игре и уметности посебно је писао Е. Мојман као и други познати психолози и педагози тога времена (Ebinghaus, Gros, Klapared) и др.

Тешићева студија о Ракићу је структурисана из већег броја тематских целина, које пружају могућност да се непосредно сагледају неопходни аспекти Ракићевог широког педагошког мишљења, посебно оних која се односе на школу и њене функције, наставу и проблеме повезане са њом. Својом целином овај рад представља значајан прилог општем сазнању овог дела наше педагошке прошлости који није довољно истражен и проучен.

У поменута два рада о Вићентију Ракићу, Тешић је поред Ракићевих штампаних текстова и текстова у рукопису, у изради ових студија користио и архивску грађу и друга документа и материјале.

Педагогија у Лицеју, Великој школи и на Универзитету у Београду до 1914. године (у књизи: *Седамдесет пет година Катедре за Педагогију у Београду*, 1967), је обимнији рад о развитку Катедре за педагогију на Филозофском факултету у Београду. Рад је заснован на архивским истраживањима. У њему су изложени многи нови подаци. Рад представља најцеловитији приказ увођења, развитка и стања наставе педагогије на Београдском универзитету, чиме је постојећа веома фрагментарна и нецеловита сазнања о том питању проширио, допунио и учинио целовитијим.

Главни просветни савет Србије, (1980) (у књизи: *Сто година Просветног савета Србије).* У раду је представљен рад ове зачајне просветне установе у Србији, која је под тим називима

(привремена школска комисија, одбор просвештенија, школска комисија, Главни просветни савет) била увек непосредно заокупљена разматрањем, пројектовањем и решавањем великог броја школских, наставних и педагошких питања и проблема. Текст рада је писан на основу архивских и других извора и у њему је историјски и објективно приказан развој ове установе, о којој се сасвим мало или скоро ништа није знало.

Посебно значајна група радова Владете Тешића посвећена је *историји школства у Београду.* Ови радови представљају значајан допринос нашој историји (националне) педагогије, пошто развитак школа у Београду, у највећој мери, представља и развитак школе у Србији. У ову категорију радова спадају следећи радови: *Школа у Београду пре сто година, 1860-1870,* (Педагошки музеј, Београд, 1967, 1-50), *Прилози* објављени у књизи *Историја Београда, (*књига 2 и књига 3, 1974).; *Школство у Београду* (1815-1941) и *Основна школа у Београду* од *1718-1918,* (1978).

У првом од наведених радова *Школе у Београду пре сто година,* Тешић даје дотад најцеловитији приказ стања школства у Београду између 1860 и 1870. године. Грађу за ову недовољно обрађену и мање познату проблематику Тешић је користио скоро искључиво из Архива и на основу архивских материјала. Успео је да укаже на основне и битне друштвено-политичке и школско-просветне моменте, који су владали у Београду непосредно и током декаде коју је обрађивао. Радом су обухваћене све врсте школа које су тада постојале у Београду (основне – мушке и женске школе, средње школе: гимназија, трговачка школа, реалка, виша женска школа, Богословија, Лицеј, односно Велика школа.

Проучавајући школство Београда, у периоду између 1815. и 1941. године за потребе писања *Историје Београда,* Тешић је дошао до веома значајних података које је уобличио у целовиту историју школа Београда. Овај обиман рад састоји се од: *Увода*, који представља сажет приказ друштвено-економских прилика и стања у култури Србије, што представља општи оквир у коме се разматра развитак школства у Београду у периоду дужем од једног века (1815-1941) године. После тога у неколико ужих временских целина дат је сажет приказ друштвених и културних прилика у Београду и анализирано оснивање, реформисање, развој, стања и делатност свих врста школа које су постојале у појединим периодима развоја Београда (почев од основних, преко средњих, до факултета).

Ова студија др Владете Тешића је резултат систематских и зналачких архивских истраживања, проучавања и анализа званичних докумената и релевантне литературе. У њој су саопштени многи непознати или недовољно познати подаци о карактеру, организацији, садржајима и методама васпитно образовног и наставног рада, саставу ученика и наставника анализираних школа у Београду. Потребно је истаћи да те школе нису посматране изоловано, саме за себе, већ су посматране у једном целовитом систему школства као и у ширим друштвеним оквирима.

Основна школа у Београду од 1718-1918, (1978) у књизи: *Двадесетшест деценија прве школе у Србији.*

На основу архивских и других извора приказан је развој најстарије основне школе у Београду, од почетка њеног рада до 1918. године. Текст је структуриран из већег броја поглавља: *Мала школа у Београду (1718-1719); Мала школа у време првог устанка (1804-1813); Мала школа у Београду (1815-1830); Основна школа код Саборне цркве (1844-1858); Основна школа код Саборне цркве (1858-1878), Основна школа (мушка и женска) код Саборне цркве (1878-1903); Основна (мушка и женска) школа код Саборне цркве (1903-1914).*

Рад је богат сређеним и међусобно повезаним чињеницама из којих је могуће сагледати све оно што је ова Школа носила са собом као битна обележја и специфичности свог дугог развојног пута. Тешић посебно наглашава "*да је на њеном развоју и примеру могуће непосредно видети и континуирано пратити токове, правце и развој, којима се ишло у пружању елементарне писмености народног подмлатка и објективно и критички процењивати вредности и резултате, које је у распону од скоро два столећа оставила за собом"*. Овај рад писан на темељу аутентичних, непознатих, и мало познатих података, представља значајан прилог сазнању о прошлости школа у Србији, о којој још увек не постоји јединствена и целовито написана историја.

Рад др Владете Тешића о школама у Београду не представља само целовиту, документовану, научно засновану историју школа Београда, већ је у много чему и основа (база) за историју школства Србије.

Током овог научног рада, као професор *Опште историје педагогије и Историје педагогије народа Југославије,* др Владета Тешић је показао широко познавање релевантних података и чињеница, методолошку спретност и умешност у њиховом компо-

новању и интерпретацијама, спсообност критичног анализовања и процењивања њиховог значаја и вредности, као и способност за њихова повезивања са ширим историјским и друштвеним условима. У највећем броју својих радова служио се архивским истраживањима тако да радови те врсте имају у нас пионирски карактер. Проблеми које је проучавао актуелни су и интересантни не само са становишта историје школства и педагогије Србије већ и са ширег гледишта педагошке теорије. Може се рећи да Тешић спада у најбоље познаваоце школства и просвете Србије током 19. и 20. века.

(Библиографија академика Владете Тешића дата је у посебној брошури).

Академик ***Никола Поткоњак***
Председник Српске академије образовања

ЧЕСТИТКА АКАДЕМИКУ БОШКУ ВЛАХОВИЋУ

Уважене колеге, даме и господо,

Посебно ми је задовољство што могу у име Српске академије образовања и своје лично име да отворим овај међуародни научни скуп на тему *Образовне иновације у информационом друштву.*

Веома је добро познато да је један од најактуелнијих и најзначајнијих проблема савременог образовања борба за постизање што вишег степена *квалитета* и у процесу образовања и у његовим исходима. Стално се трага за новим облицима, начинима образовног рада, за новим методама, средствима и садржајима образовања, који би обезбеђивали такав квалитет у образовању. Једном речју, врши се стално и упорно *иновирање* тог рада. Без иновација, без мењама и унапређивања савременог образовања, нема успеха у борби за квалитетније образовање и васпитање ни младих ни одраслих у савременим условима живота и рада човека.

Из реченог произлази и значај овог међународног скупа, који се одржава у организацији Срспке академије образовања. Заслугу за одржавање овог скупа дугујемо академику Бошку Влаховићу Он се, редак међу српским педагозима, годинама упорно и систематски бави проблемима иновација. Досада је у тој области објавио више посебних књига, а још више посебних, мањих студија и чланака.

Својом најновијом књигом из ове области, која ће данас бити представ љена на овом скупу, *Образовање у друштву умрежене културе,* он показује не само да се стално интересује за новине у овој области, него да се налази на нивоу светских збивања када је реч о иновацијама. Као доказ за то довољно је, макар само поменути, неколико питања о којима се пише и расправља у овој књизи: Од просветитељске ка савременој визији образовања, Образовање суочено са новим потребама, Учење – кључно питање друштва знања, Ка иновативном образовању – иновације - окосница даљег развоја, Управљање иновацијама у образовању, Педагогија која је утемељена на идејама критичке

теорије друштва, За савременија полазишта у образовању наставника итд.

Актуелност и важност иновирања наставног, образовног и васпитног рада препознали су многи. Чињеница да су се за овај међународни скуп прјавила, са прилозима, 44 учесника, најбоље то потврђује.

Дозволите ми да искористим ову прилику и да кажем неку реч о аутору уводног рефетара и ове значајне књиге, једном од организотора овог научног међународног скупа, академику Бошшку Влаховићу Ово тим пре што овим скупом обележавамо јубиларну 80-у годишњицу његовог живота и рада.

Иако ће академик Милан Недељковић детаљније говорити о жвотном путу и плодоносном раду нашег данашњег слављеника, академика Бошка Влаховића, чију 80-у годишњицу данас обележавамо, дозволите мени да у име Српске академије образовања и у своје лично име, честитам Бошку Влаховићу овај значајан јубилеј и за њега лично и за нашу педагогију и да му пожелим да још дуго поживи и да нам подари још понеку моногрфију као ову коју ћемо данас имати задовољство да представимо.

За једног педагога нема већег доказа да је успео у свом раду него када се једна читава педагошка област везује за његово име. Када се код нас помену *образовне иновације* свако ће међу нама одмах помислити на Бошка Влаховића. И то не због тога што се он, рекли бисмо, давно почео бавити иновацијама, већ што је у тој области постигао веома запажене и истакнуте разултате, веће него било који наш други педагог. Он се може сматрати пиониром и данас водећим педагогом у тој области у нашој српској педагогији.

Већ својом магистарском тезом – *Технолошка модернизација наставе и учења* – коју је одбранио 1978, а још више својом докторском дисертацијом – *Функције Центра за дисеминацију наставних иновација* – коју је одбранио 1989.год., Бошко је назначио пут којим ће се кретати нашој педагогији. Добро је што је истрајао на том путу. Јер, не само што је опстао на том код нас новом путу, већ што је својим бројним монографијама о иновацијама у образовању и настави, о медијатекама и мултимедијским центрима у школама, као и свјим бројним крећим студијама и чланцима, конституисао и омеђио педагошку област којом се током свог живота бавио.

Значајно је истаћи да се Бошко Влаховић није бавио само теоријски проблемима иновација већ је много допринео, вишегодишњим радом у Заводу за унапређивање образовања и васпитања у Крушевцу, својим радовима, да се иновације уносе у нашу педагошку и школску праксу и доприносе сталном унапређивању те праксе.

Користим ову прилику да још једном Бошку Влаховићу честитам и у име САО и у своје лично име овај значајан јубилеј и да му пожелим да нам још дуго поживи и да нас обрадује и у наредним годинама неком оваквом монографијом каква је ова коју ћемо данас овде представити, јер је још увек много питања која треба – и теоријски и практично - решавати у нашој педагогији када је реч о иновацијама. То пказују и пријављени радови за стручни део овог нашег данашњег скупа.

Бошко, све најбоље и на многаја љета!

Захваљујем свима вама који сте са вредним прилозима пријавили своје учешће на овом научном међународном скупу. Прилоге ћемо објавити у органу САО *Годишњаку* за следећу годину.

Хоћу посебно да захвалим Учитељском факултету у Ужицу, а то није први пут, што нам је помогао у организацији овог научог скупа и што нам је омогућио да га одржимо у просторијама Факултета.

Још једном, отварајући овај научи скуп, све вас срдачно поздрављам, Бошку Влаховићу честитам јубиларну годишњицу, а вас све позовам да узмете активно учешћа у дискусији на овом значајном међународном научном скупу.

Академик Никола Поткоњак, председник Српске академије образовања

Академик Милан Недељковић
Српска академија образовања, Београд

УЗ ОСАМДЕСЕТ ГОДИНА ЖИВОТА АКАДЕМИКА БОШКА М. ВЛАХОВИЋА

Наш истакнути педагог, академик проф. др Бошко М. Влаховић, је напунио 80 година живота и 60 година плодног педагошког рада. Тај јубилеј данас обележава Српска академија образовања[1]. У свом професионалном раду је успешно обављао различите важне послове, а захваљујуци дару и мару систематски се развијао и напредовао. Вертикалу у његовом научно-теоријском ангажовању чини посвећеност раду на унапређивању васпитања и образовања. Руководио се знањем и уверењем да о питањима и проблемима васпитања и образовања треба и код нас расправљати разборито и темељито као што се то чини у развијеним земљама; да се до вредних циљева не може стићи "бившим путевима" (И. Андрић); да се може и мора стварати и напредовати и у „временима невремена" (Д. Ћосић); да педагошке појаве имају друштвени и повесни карактер и да их треба проучавати и објашњавати целовито. Бошко Влаховић је рођен (1931) у Росуљи код Пећи. Основну школу је завршио у родном месту, нижу гимназију у Пећи, учитељску школу (1951) у Призрену. Дипломирао је (1962) на Филозофском факултету (Одсек за педагогију) у Скопљу. Магистрирао је на Факултету политичких наука (Одсек за економију и планирање образовања) у Београду (1978) тезом *Технолошка модернизација наставе и учења.* Докторат педагошких наука стекао је на Филозофском факултету у Сарајеву (1991) тезом *Функција центра за дисеминацију наставних иновација.*

Има богату животну, професионалну и интелектуалну биографљу. Почео је као сеоски учитељ, наставио као директор школе, самостални саветник за школска питања у Општини

[1] Ужице, 8. новембар 2012.

Крушевац, просветни саветник и директор Међуопштинског завода за унапређивање васпитања и образовања у Крушевцу. Био је професор Медијске дидактике, руководилац сектора за издавачку делатност и помоћник директора Педагошке академије за образовање учитеља у Београду. Професор је Опште педагогије, Образовне технологије и Интердисциплинарног семинара за педагогију и психологију на Учитељском факултету у Београду. За дописног члана Српске академија образовања изабран је 2007. године.

Богатство његовог живота се састоји у успешном обављању различитих послова у променљивим временима и у различитим социјалним срединама. У средишту његових преокупација јесте могућност научних сазнања, планирања и усмеравања процеса и исхода васпитања и образовања у друштву које се брзо мења.

У Србији је 1958. године започета реформа основне школе. У њеном спровођењу важну улогу добила је просветно-педагошка служба. У Крушевцу 1960, године основан Сресни просветно-педагошки завод који је после неколико година припојен Заводу у Краљеву. Шест година касније (1966) у Крушевцу је формиран Међуопштински просветно - педагошки завод за основне и средње школе. Године 1978. постаје Међуопштински завод за унапређивање васпитања и образовања. Те године је за његовог директора изабран Бошко М. Влаховић који је ту дужност веома успешно обављао 11 година. Због тога ће овом приликом о томе бити више речи.

На темељу сазнања до којих је дошао у припремању свог магистарског рада о теми *Технолошка модернизација наставе и учења,* Влаховић је сачинио *Програм технолошке модернизације наставе и учења у основном образовању општине Крушевац (1978-1988).* Реч је о креативном повезивању педагошке теорије и васпитно-образовне праксе. Програм је прихваћен од стране надлежних органа, па је започео процес његовог десетогодишњег остваривања. Обухватио је: промене у општој организацији уношења иновација; наставу и учење; иновирање знања наставника; иновације школске архитектуре; иновације школске опреме и учила; модернизацију садржаја, облика и метода наставе и учења. Руководилац пројекта је Бошко М. Влаховић, а реализатор Завод. „Овакав програм представља јединствени подухват у функцији крупних промена у образовању на нашим просторима. Изузетан је пример друштвене, стручне и педагошке предузимљивости учесника у његовој изради." (В. Недовић).

Доласном на чело Завода, Влаховић се суочио са сложеним проблемима спровођења школске реформе. Стање у друштву и образовању му није ишло на руку. Он је одлучио да га мења на темељима достигнућа струке и науке, чврсто уверен да се и у неповољним условима може стваралачки деловати; да боља будућност не долази сама по себи него се бира; да јесу хвале вредне добре намере, али да се бележе резултати. Те истине потврдили су резултати у спровођењу Програма технолошке модернизације наставе и учења на подручју Завода. Поменимо неке од њих.

У Крушевцу је (1980) изграђена наменска зграда Завода корисне површине око 500м/2, која је задовољила његове потребе у простору за: аналитички рад, колективни рад са наставницима, медијатеку (мултимедија центар), администрацију, аудио - лабораторију, фото - лабораторију, студио за наставни рад, студио интерне ТВ и др. Према одређеној динамици Завод је опремљен модерним средствима. Развијао се у савремену педагошко-истраживачку - развојну и аналитичку институцију.

Исте године (1980), у оквиру Завода формиран је *Центар за иновације и усавршавање наставника.* То је први центар ове врсте у Србији. Пројектован је као средиште ширења иновација у образовању првенствено у настави и учењу. Крушевац је постао значајно педагошко средиште које зрачи далеко изван својих регионалних оквира. Циљ је да се традиционална настава преобрази у квалитетну, ефикасну осавремењену делатност.

Избор наставника за усавршавање у Центру вршен је према критеријуму: добровољности, самоизборности, испољених афинитета, постигнутих резултата у раду и дужини радног стажа. Рад се одвија у групама 20-25 полазника, на принципима радионица. У Крушевцу и у општинским центрима на подручју Завода организовани су и облици масовног усавршавања наставника. Центар је успео да окупи велики број истакнутих сарадника, највише универзитетских наставника из целе Југославије. Развијао је издавачку делатност у функцији унапређивања свог рада. Координирао је активности у опремању школа.

Као једну од битних претпоставки технолошке модернизације наставе и учења усвојени програм је препознао и потребу осавремењивања школског простора. Усвојен је програм изградње, доградње и адаптације школског простора на целом подручју Завода. Школске библиотеке трансформисане су у медијатеке (мултимедија центре). Постале су средишта нових извора

информација и вишенаменски простор за организовање иновативних облика рада у настави и учењу.

У све школе на подрочју Завода уведена је педагошко-психолошка служба. Унапредивани су облици и методе стицања и проверавања знања ученика. Усвојен је систем праћења, вредновања и награђивања школа и наставника. Ученици школа са подручја Завода су постизали све бољи успех у настави, такмичењима у знању и вештинама, тестовском проверавању знања, пријемним испитима и настављању даљег школовања.

У склопу и у функцији остваривања програма технолошке модернизације наставе и учења у Заводу је, априла 1983. године, покренут педагошки часопис *Иновације у настави.* То је прва специјализована педагошка публикација тог профила у Југославији. Први главни и одговорни уредник часописа био је познати југословенски педагог из Београда, проф. др Драгутин Франковић. У уредништву часописа су се нашли познати универзитетски професори из Београда, Загреба, Љубљане, Сарајева и Приштине.

Часопис је излазио тромесечно. После неколико година достигао је тираж од 4000 примерака. Окупио је велики број сарадника из целе Југославије и иностранства. На крају десете године излажења часописа било их је око 400. Ласкаве су оцене о значају, значењу и квалитету часописа које су дали многи истакнути југословенски педагози. Овде наводимо оцену познатог педагога Владимира Мужића, који је у загребачком *Вијеснику* (1984) објавио: „Часописом *Иновације у настави,* који већ у првим објављеним бројевима доноси прилоге из различитих крајева земље и активности у модернизацији наставе у свету, укључујемо се у онај европски и свијетски круг гдје се брига за усавршавање наставе води много шире и дубље од пуке презентације знанствених и техничко - технолошких информација о новоме у школству."

Иновације у настави су у Крушевцу редовно излазиле 10 година, а потом су, због укидања међуопштинских завода за унапређивање васпитања и образовања у Србији, наставиле излажење на Учитељском факултету у Београду. У културним земљама се добро зна и уважава то да часопис, као ни књига уопште, не настаје одједном, а поготову случајно.

Данашњи човек је увелико заокупљен променама. Упорно трагање за новим у материјалном, културном и друштвеном животу постаје његова опсесија, начин свакидашњег живота. У

друштву више не постоји ни једна област у којој се о иновацијама не расправља као о прворазредном носиоцу развоја и напретка. То се односи и на педагошке иновације.

Покретање *Иновација у настави* није био изолован подухват него саставни део целовитог програма модернизације наставе и учења у крушевачком крају. Њихово присуство у школама и другим образовним институцијама широм Југославије скренуло је пажњу педагошке и културне јавности на иновације као кључну димензију модернизације не само образовања и васпитања него и других области друштвеног живота.

Формирање свести о потреби за иновацијама у настави и учењу био је први у низу задатака часописа. Други задатак био је информисање о томе да постоје иновативна решења којима се развојне промене у образовању могу убрзавати и унапређивати. На страницама часописа је писано о: иновацијама у циљевима, задацима, садржајима, организацији, школском простору, наставним средствима, школској опреми, променама у положају ученика и новим улогама наставника, али и о другим актуелним питањима рада на унапређивању квалитета и ефикасности наставе и учења.

Академик Бошко М. Влаховић је објавио преко 200 стручних и научних радова који су медјусобно повезани. Утицали су на педагошку теорију и особито на школску праксу. У првом реду то су књиге: *Трансфер иновација у образовању* (Београд, 1993), *Управљање иновацијама у образовању* (Београд, 1996), *Школска медијатека* (Београд, 1990), *Путеви иновација у образовању* (Београд, 2001), *Вредновањепедагошког рада* (Београд, 1987), *Мултимедија центар школе* (Београд, 1998), *Наставник - изазови професије* (Београд, 2005), *Педагошка хрестоматија,* коаутор (Београд, 1994), *Педагошка енциклопедија I и II,* сарадник, (Београд, 1989), *Педагошки речник,* сарадник (Београд, 1996), *Образовање у друштву умрежене културе* (Београд, 2012), укупно једанаест.

Он (Влаховић) је рецензент, писац предговора, приређивач и уредник великог броја књига, зборника и уџбеника. Биран је за члана редакције више педагошких часописа а био је дугогодишњи уредник *Иновација у настави.* Тренутно је одговорни уредник најстаријег југословенског а сада српског педагошког часописа *Педагогија.* Члан је редакције *Годишњака* Српске академије образовања. Учествовао је у припреми више научних скупова и конгреса педагога. На њима је подносио реферате и саопштења. Објављује своје

радове у најзначајнијим југословенским и српским педагошким часописима. Теме и проблеме за обраду није бирао. Бирали су они њега. Био је више пута на студијским путовањима у земљи и иностранству. Успоставио је сарадњу Завода са многим институцијама у земљи и иностранству. Посебно издвајамо сарадњу са институтом Песталоцијум и Педагошким факултетом у Цириху.

Влаховић је био члан и заменик председника Савета Универзитета у Београду, члан Савета за науку и технологију Р. Србије, члан Савета Института за педагошка истраживања у Београду, члан Председништва Савеза педагошких друштава Југославије. Сада је извршни директор Форума педагога Србије и члан Председништва Српске академије образовања.

Захваљујући оснивању Издавачког предузећа ЕДУКА у Београду, Влаховић се више година бави уређивањем књига за децу, школских уџбеника и приручника. Уредио је и више значајних књига компетентних аутора који се баве различитим аспектима образовања и васпитања и најзначајнијим задацима друштва у тим областима.

За остварене резултате у васпитању, образовању и научном раду, добио је више вредних друштвених признања међу којима су и Орден рада са златним венцем, Повеља и Плакета Скупштине Р. Србије 25. мај за изузетне резултате на унапређивању васпитања и образовања.

Из реченог произилази закључак да је академик проф. др Бошко М. Влаховић узоран пример посвећености раду на унапређивању васпитања и образовања и у теорији и у пракси. Он полази од сазнања да се образовање и школа све брже мењају под утицајем бројних међусобно повезаних чинилаца. Мишљу и делом је показао да се на развоју васпитања и образовања може и мора озбиљно радити и у кризним временима. Указивао је да се никоме не сме дозволити да било којом одлуком или поступком спутава развој и напредовање делатности које су, попут васпитања и образовања, покретачи напретка и поуздана брана од модерног варварства. Школа је за њега и данас једна од најзначајнијих установа народа јер негује вредности које се налазе у темељима његове цивилизације и културе. Залаже се за то да и у нашој средини највеће поштовање и подршку имају они који развијају себе да би могли да помажу другима. Због свега тога ми данас са великим поштовањем говоримо о опредељењима и остварењима овог нашег истакнутог педагога. Желимо му добро здравље и нове успехе у стваралачком раду коме је истински посвећен.

(Библиографија академика Бошка Влаховића дата је у посебној брошури).

6. ДЕО

РАД СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА

ЗАПИСНИК редовне скупштине Српске академије образовања одржане у Београду 22 јуна 2012. год.

Скупштина САО одржана је у просторијама Педагошког музеја у Београду, Узун Миркова 12.

Скупштини присуствује 15 од укупно 28 дописних и редовних чланова САО. Скупштина има кворум и може пуноправно да одлучује.

Изостанак због заузетости и велике врућине оправдали су Д. Ж. Марковић, Милан Ратковић, Душан Савићевић, Ђорђе Ђурић, Миомир Ивковић.

Остали нису навели разлоге свог изостанка са Годишње скупштине.

Скупштини присуствују и два инострана члана: Драго Бранковић и Ненад Сузић из Републике Српске.

Скупштиом руководи председник САО Никола Поткоњак.

Дневни ред Скупштине:

1. Извештај о раду САО од 2009. до 2012. год., подноси председник САО Н. Поткоњак.
2. Програм рада САО за 2012. и 2013. год., предлог у име Председништва САО подноси Младен Вилотијевић.
3. Питања и предлози.

Ток рада Скупштине:

1. Извештај о раду, који се даје као прилог овом Записнику, обухвата период од избора садашњег руководства САО до данашње Скуштине. Он треба да упозна све чланове, као и јавност, са радом САО, а истовремено да послужи и као основа за доношење програма рада САО за наредни период. Коментар извештаја дао је председник САО Н. Поткоњак.

Извештај је једногласно прихваћен.

2. Програм рада САО за 2012. и 2013. годину.

Председништво предлаже Скупштини да прихвати следеће *научне скупове* током наредног периода:

- 21. септембар 2012. год. скуп под називом *Образовне иновације у информационом друштву.* Скуп ће припремити

академици Бошко Влаховић, Милан Недељковић и Младен Вилотијевић.

- Септембар 2013. год. скуп на тему *Традиционална и савремена концепција вредновања – ограничења, вредности, модели.* Материјале за научни скуп припремиће академици Младен Вилотијевић и Никола Поткоњак.

Издавачка делатност:

Прихваћено је да САО учествује заједно са Форумом педагога Србије и Црне Горе у издавањау *Педагошке енциклопедије.* Енциклопедија би имала неколико томова. Припреме су увелико одмакле. Доста чланова САО ангажовано је у обради одредница и у редакционим тимовима. Реч је о томе да САО буде суиздавач тог капиталног дела заједно са Форумом.

Наставити са издавањем *Годишњака САО* сваке године. Убудуће више пажње посветити избору радова, тематици и подизању рејтинга публикације. У следећем *Годишњаку* штампати беседе које ће се одржати на скупу у Педагошком музеју 22 јуна 2012. год., као и говоре приликом промоције монографије Николе М. Поткоњака *Педагогија у Срба* (рецензената: М. Вилотијевића, Н. Лакете и Н. Трнавца и аутора монографије Н. Поткоњака). У овом *Годишњаку* објавити говоре одржане приликом обележавања годишњица академика Ђорђевића и Тешића, поздравни говор председника САО Н. Поткоњака, Ј. Ђорђевића, Г. Гојков и Б. Јордановић, као и Записник са одржане годишње скупштине са Извештајем о раду САО, који је саставни део тог Записника.

Наставити издавање периодичне публикације *Истраживаења у образовању* у заједници са Високом школим струковних студија у Вршцу. Досад су изашла два броја ове публикације.

Предалаже се покретање посебне публикације *Иновације у области образовања.* У оквиру ове публикације објављивале би се значајнији радови наших аутора и преведена дела иностраних аутора.

Изборна скупштина САО

По Статуту САО сваке треће године врши се избор нових чланова САО. Година 2013. је изборна година за САО. Скуштна овлашћује Председништво САО да припреми изборе нових

чланова – да објави јавни позив, да изабере комисије које ће писати реферате за предложене кандидате, да реферате стави на једномесечни увид јавности и да сачини предлог кандидада за дописне, редовне и иностране чланове САО и да припреми и закаже *изборну скуптшину САО* током 2013. године.

Обележавање јубилеја чланова САО

Ове 2012. године обележавају се два значајна јубилеја: 90-година живота и рада академика Јована Ђорђевића и Владете Тешића. Обележавање ће се обавити на скупу који је организован 22. јуна 2012. године. За једног и другог слављеника су, према одлуци САО, припремљене и штампане посебне брошуре које садрже биографију и библиографију слављеника.

Јубилеј академика Бошка Влаховића, 80-година живота и рада, обележиће се на научном скупу о иновацијама у септембру 2012. године.

Обележавање 80-годишњице живота и рада академика Д. Ж. Марковића обележиће се на скупу у септембру 2013. год.

Сви напред поменути предлози усвојени су на Скуптини једногласно.

Нови предлози за програм рада САО

У дискусији је предложено, а после расправе и прихваћено да, се укључи у Програм рада САО и следеће:

- да се провери да ли треба обележити још неки јубилеј током 2012. и 2013. године (то ће учинити председник САО Н. Поткоњак),
- да се организује научни скуп на тему *Васпитање у савременој школи - стање и проблеми.* Тема је посебно актуелна јер се у Стратегији развоја образовања у Србији до 2020. године, која је управо у процесу усвајања, васпитна компонента школе готово и не помиње. Тезе за овај научни скуп припремиће академици Никола Поткоњак, Младен Вилотијевић и Новак Лакета. Скуп одржати, по могућности током 2013. године (прва половина).

Окончати разговоре са Форумом педагога Србије и Црне Горе око учешћа САО у издавању часописа *Педагогија.* Часопис има дугу традицију, висок рејтинг, у редакцији се већ налазе чланови САО. Требало би и формално учинити да се види да је

суиздавач часописа и САО. Скупштина предлаже да се упути писмо Форуму педагога Србије и Црне Горе са горњим предлогом. Писмо ће написати и послати, у име САО, академик Младен Вилотијевић.

Међународна сарадања

Констатовано је да је досад била слаба међународна сарадња САО са сличним институцијама у другим земљама, као и са осталим институцијама у области образовања у другим земљама.

Констатовано је да није најбоља сарадња ни са одговарајућим институцијама у области образовања и васпитања у Србији.

Нормативна делатност

До следеће изборне скупштине требало би прегледати Статут САО и утврдити да ли су потребне у њему неке допуне и измене у складу са искуствима из рада САО у протеклом периоду. За ово се задужује Д. Ж. Марковић.

Трећа тачка дневног реда Скуптине: *питања и предлози:*

Пново је било реч и о проблему финансирања делатности САО. Нема сигурног извора финансирања. Ослања се на донаторе, на првом месту на оно што чини Издавачко предузеће „Едука“ и академик Бошко Влаховић, затим Висока струковна школа из Вршца са академиком Грозданком Гојков и академик Младен Вилотијевић.

Иако је направљен договор са Форумом педагога Србије и Црне Горе да САО може користити просторије Форума, у пракси то још није остварено.

Редовна скупштина САО завршена је у 16 часова.

После скупштине и скупа који је организован – *Бесеђење о васпитању и педагогији* - приређен је коктел за све учеснсике. Срдства за овај коктел обезбедили су академик Бошко Влаховић и Издавачко предузеће „Едука“.

ИЗВЕШТАЈ о раду Српске академије образовања за период 2009-2012 године

ГОДИШЊЕ СКУПШТИНЕ

У назначеном временском периоду одржане су три годишње скупштине САО.

1. РЕДОВНА СКУПШТИНА одржана је 30 априла 2009 године (у просторијама Форума педагога Србије и Црне Горе), Београд.

Скупштини присуствује довољан број чалнова и она може пуноправно да одлучује.

На Скупштини је, у складу са Статутом САО, извршен избор органа САО:

- за председника је изабран поново Никола Поткоњак;
- за потпредседника је поново изабран Јован Ђорђевић;
- за чланове Председништва САО изабрани су поново: Младен Вилотијевић, Грозданка Гојков, Ђорђе Ђурић и Бошко Влаховић;
- за генералног сеекретара САО именован је Данило Ж. Марковић.

Чланови Председништва САО су по полажају: председник, потпреседник и генерални секретар. Председништаво САО има 7 (седам) чланова.

На Скупштини је утврђен програм рада САО за 2010. и 2011. год.

Расправљано је и о текућим питањима (простор, финансирање и издавачка делатност САО).

2. ИЗБОРНА СКУПШТИНА САО одржана је 5 јула 2010. год. у Београду (просторије Форума педагога Србије и Црне Горе). Пошто је 2010. год. била изборна почетком године објављен је јавни позив за предлагање кандидата за чланова за САО. Председништо је формирало комисије које су написале реферате и дале предлоге за предложене кандидате. Председништво је утврдило листу предлога за избор. Ставило је месец дана све предлоге на увид јавности. На скупштини је извршен избор тајним гласањем.

Скупштина је иазбрала три редовна члана САО (В. Вељковић, Д. Коковић и П. Козић) и шест дописних чланова (З. Аранђеловић, К. Шпијуновић, М. Ољача, Б. Станојловић и Р. Бубањ) и седам иностраних чланова (М. Блажич из Словеније, Миле Илић и П. Стојаковић из Републике Српске, Никола Мијановић из Црне Горе и А. Илика, Ј. П. Отиман и В. Нојман из Румуније).

После ових избора САО има у свом саставу 4 од 6 почасних чланова (у међувремену су умрли: З. Петровић и М. Марковић), 18 редовних, 11 дописних, затим 15 иностраних чланова.

У АКТИВНОМ САСТАВУ САО ИМА ПОСЛЕ ИЗБОРА 29 ЧЛАНОВА.

3. ЈАВНА И СВЕЧАНА СКУПШТИНА САО одржана је у Београду (просторије Пословне школе струковних студија, Београд, Краљице Марије 73а) 8. децембра 2010.г.

На Скупштини су уручене дипломе о чланству у САО новоизабраним члановима САО.

Обележена су два јубилеја – академика Милана Ратковића и Милана Недељковића.

Представљена је монографија Н. М. Поткоњака *Наши велики претходници.*

Одржан је научни скуп на тему *Оспособљавање наставника за нове улоге*

СЕДНИЦЕ ПРЕДСЕДНИШТВА САО

У протеклом временском периоду одржане су следеће седнице председништва:

1. 5. јуна 2010. (у просторијама Форума) – припрема Изборне скупштине САО и Програм рада за 2010. и 2011. год.
2. 8. децембра 2010. (у хотелу „Москва“) припрема свечане седнице САО и одржавање научног скупа о наставницима.
3. 13. новембра 2011. (на Учитељском факултету у Ужицу) одржана је проширена седница Председништва САО. Седници су присуствовали чланови САО Лакета Новак и Крстивоје Шпијуновић, као и продекан Факултета Радмила Николић.
4. Две седнице председништва одржане су током 2012 (март- април) на којима је вршена припрема редовне скупштине САО и јавног скупа (бесеђење) предвиђеног за јун 2012 године, представљање монографије *Педагогија у Срба* и обележавање јубиларних годишњица академика Јована Ђорђевића и Владете Тешића.

НАУЧНИ СКУПОВИ

У протеклом временском периоду одржана су два научна скупа, а два су у припреми, пред одржавањем:

1. 9. децембра 2010. одржан је у Београду научни скуп на тему *Оспособљавање наставника за нове улоге.* Материјали скупа су објављени у Годишњаку САО за 2010, стр. 3- 926.
2. У новембру 2011. одржан је научни скуп на тему *Чувајмо и поштујмо српску педагошку проблематику.* За скуп је припрем-

љена посебна брошура – основни реферат (аутор Никола М. Поткоњак). Дискусија ће бити објављена у Годишњаку САО за 2011. г.

У припреми су два научна скупа:

1. 22. јуна 2012. планира се скуп на тему *Бесеђење о васпитању и/или педагогији.* САО је ангажовала десет беседника. На скупу ће бити промовисана монографија *Педагогија у* Срба (Н. М. Поткоњак) и биће обележена годишњица академика Ј. Ђорђевића и В. Тешића. Скуп се организује са Педагошким музејем и одржава у просторијама Музеја. Материјали скупа ће бити објављени у следећем Годишњаку САО.
2. Научни скуп о *иновацијама* и обележавање годишњице академика Бошка Влаховића планирају се за 21 септембар 2012. год.

МОНОГРАФИЈЕ

У извештајном периоду објављене су и представљене следеће монографије:

1. *Наши велики претходници* (Никола М. Поткоњак), Београд 2010.
2. *Друштвне промене и образовање* (аутор Милан Недељковић), промоција у Крушевцу, 2010.

Промоције предвиђене за јун 2012. *Педагогија у Срба* (аутор Н. М. Поткоњак) и за септембар 2012. *О иновацијама* (аутор Бошко Влаховић).

ГОДИШЊАЦИ САО

1. Годишњак за годину 2009. објављен је у ограниченом броју примерака. Садржај: *Школа и њена будућност* (тезе за дискусију) *Уводни реферат о школи и њеној будућности* (Н. М. Поткоњак), дискусије са научног скупа о школи и њеној будућности (14 прилога) и библиографије чланова САО за период 2007 и 2008. година.
2. Годишњак за 2010. год. садржи: материјале научног скупа *Оспособљавање наставника за нове улоге* (105 прилога), преглед рада САО за период 2009. и 2010. год.; говори на јубилеју Милана Ратковића (Ђорђе Ђурић) и Милана Недељковића (Бошко Влаховић), говори на промоцији мониографије *Наши велики претходници.*

ЧАСОПИСИ

1. *Истраживања у педагогији*

Часопис издају САО и Висока шпкола струковних студија за васпитаче предшколских установа у Вршцу. У припреми је други број часописа.

2. Педагиогија

Часопис издаје Форум педагога Србије и Црне Горе. Има дугу традицију. Часопис је научно-теоријског карактера. Предложено је да се њима придружи и Српска кадемија образовања. Ово још није практично реализовано.

ОБЕЛЕЖАВАЊЕ ЈУБИЛЕЈА ЧЛАНОВА САО

1. 9. децембра 2010. обележена је 80-год. академика Милана Ратковића. О његовом раду је говорио Ђорђе Ђурић. Штампана је посебна биобиблиографска брошура о слављенику.
2. 2011. год. обележена је 75-а годишњица академика Милана Недељковића. О његовом раду говорили су Бошко Влаховић, Д. Ж. Марковић и М. Вилотијевић. Том приликом је промовисана и његова монографија *Друштевене промене и образовање.* Скуп је одржан у Крушевцу (где живи Милан Недељковић).
3. 9. децембра 2010 год. обележена је 70-годишњица академика Емила Каменова. О његовом раду говорио је Милан Ратковић. О слављенику је објављена посебна биобиблиографска брошура.

Током 2011. године требало је обележити 80-годишњицу живота академика Бошка Влаховића. Биће обележена 2012. када се одржава и Научни скуп о иновацијама посвећен слављенику.

Током 2012. год. биће обележене јубиларне годишњице – 90. година живота - академика: Ј. Ђорђевиаћ и В. Тешића.

УМРЛИ ЧЛАНОВИ

Марта месеца 2012 године умро је редовни члан САО академик др ПЕТАР КОЗИЋ.

Јуна месеца 2012. године умро је редвни члан САНУ и члан Матичне комисије Српске академије образовања ЧЕДОМИР ПОПОВ.

Извештај припремио Никола М. Поткоњак.
Ужице, маја 2012 године