УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

Образовање и усавршавање наставника

- циљеви и задаци васпитно-образовног рада -

Ужице, 2009

ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА
– Циљеви и задаци васпитно-образовног рада –

УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ
УЖИЦЕ

ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА
– Циљеви и задаци васпитно-образовног рада –

Издавач
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

Главни и одговорни уредник
Др Крстивоје Шпијуновић

Програмски уредници
Др Снежана Маринковић
Др Видан Николић

Програмски одбор
Dr Gabriela Porubska (Словачка), др Драго Бранковић (Република Српска), Марија Семерџиева (Бугарска), dr Marjan Blažič (Словенија), др Миленко Кундачина (Србија), др Никола Поткоњак (Србија), др Радмила Николић (Србија), dr Robert Bońkowski (Пољска)

Рецензенти
Др Босиљка Ђорђевић, др Младен Вилотијевић, др Никола Поткоњак, др Миле Илић, др Радивоје Кулић, др Мирко Дејић, др Новак Лакета, др Грозданка Гојков

Организациони одбор
Др Крстивоје Шпијуновић, др Снежана Маринковић, др Видан Николић, мр Бранко Поповић

Организатори
Учитељски факултет у Ужицу (Србија)
Universitet „Konstantin Filozof“, Pedagoški fakultet, Nitra (Slovačka)
Пловдивский университет „Паисий Хилендарски“, филиал „Смолян“ (Бугарска)

Лектор
Мр Љиљана Костић

Преводиоци
Мр Гордана Љубичић (енглески језик)
Мр Светлана Терзић (руски језик)

Технички уредник
Јакша Вуксановић

Штампа
Штампарија „Братис“ – Ужице

Тираж
200 примерака

Ужице 2009.

ISBN: 978-86-80695-88-4

Штампање ове монографије помогло је Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

ОБРАЗОВАЊЕ И УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

– Циљеви и задаци васпитно-образовног рада –

Ужице
2009

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
THE TEACHER-TRAINING FACULTY OF UŽICE

TEACHER TRAINING AND DEVELOPMENT

– Goals and Tasks of Education –

Užice
2009

С А Д Р Ж А Ј

ПРЕДГОВОР 9–10

I. УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Др Крстивоје Шпијуновић, *Циљ и задаци васпитања и образовања у условима друштвених промена* 13–20
Др Никола Поткоњак, *Циљ васпитања је полазиште, основа и оквир сваког друштвеног организованог васпитања и педагогије чији је оно предмет проучавања* 21–38
Др Јован Ђорђевић, *Проблеми и улога педагошких циљева са освртом на таксономију образовања* 39–52
Др Грозданка Гојков, *Образовни циљеви и образовни стандарди* 53–78
Др Драго Бранковић, *Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања* 79–88

II. САОПШТЕЊА

Др Босиљка Ђорђевић, *Циљеви и задаци васпитања и образовања, глобализација и европске интеграције* 91–102
Др Новак Лакета и **др Данијела Василијевић**, *Циљ васпитања и његове детерминанте* 103–120
Др Раденко Круљ, *Циљ васпитања у функцији богаћења педагошког сазнања* 121–126
Др Нада Вилотијевић и **др Младен Вилотијевић**, *Циљеви и образовни стандарди – чиниоци ефикасније организације наставног процеса* 127–140
Др Радмила Николић, *Циљеви образовања и васпитања у основама система образовања и васпитања* 141–150
Др Миленко Кундачина, *Компетенције наставника за израду и примену тестова знања* 151–164
Др Бранко Јовановић, *Смисао и циљеви васпитања младих за људске односе и друштвени живот* 165–180
Др Јовица Аранђеловић, *Васпитно-образовни циљеви и токови учења у експресивној тематској настави* 181–198
Др Мирчета Даниловић, *Васпитно-образовни циљеви Европе као критеријуми за вредновање квалитета образовног процеса за друштво учења и знања* 199–216
Мр Јелена Петровић, *Извори функција циља васпитања у Дјујијевој педагогији* 217–224
Мр Јелена Стаматовић, *Самовредновање циљева и задатака образовно-васпитног рада у функцији унапређења квалитета* 225–232
Др Радивоје Кулић, *Различити приступи циљу и задацима компаративне педагогије* 233–242
Др Снежана Мирасчиева, *Циљеви и задаци у концепцијама основног васпитања и образовања у Републици Македонији (компаративни приступ)* 243–248

Dr Jaromir Šimonek, ***Curricular transformation of the school system in Slovakia (on the example of physical education)*** 249–258
Др Миле Илић и **Љиљана Јерковић**, *Евалуација очекиваних исхода интерактивне обуке наставника за саветодавни педагошки рад са родитељима ученика* 259–268
Dr Gabriela Porubska i **dr Jaromir Šimonek**, ***Further training of teachers in the sr from the aspect of their career growth*** 269–278
Dr Snezana Stavreva Veselinovska, mr Irena Kitanova, mr Vladimir Kitanov, ***Smart learning with smart board*** 279–296
Др Војко Радомировић, *Импликација принципа бихејвиористичких теорија учења и њихов допринос циљевима и исходима у савременој настави и васпитању* 297–314
Љубиша Антонијевић, *Циљеви образовања у условима глобализације и европских интеграција* 315–322
Емина Копас Вукашиновић и **Емилија Лазаревић**, *Сазнајни развој деце најстаријег предшколског узраста* 323–330
Др Радомир Арсић и **др Јасмина Ковачевић**, *Специфичност ванна-ставних активности у образовању деце оштећеног слуха* 331–340
Др Миомир Милинковић, *Српска књижевност за децу до Змаја – између утилитарног и естетског* 341–360
Robert Bonkovski, ***Ciljevi i zadaci nastave studijskog predmeta opisna gramatika srpskog jezika na poljskim univerzitetima*** 361–368
Др Марија Петрова, *Култура изражавања – основни циљ наставе матерњег језика ученика основне школе* 369–384
Др Стана Смиљковић, *Језичке игре у функцији развоја говора предшколског узраста* 385–390
Др Видан Николић, мр Љиљана Костић, мр Милка Николић, *О „упамтљивости“ именичких и глаголских врста у српском језику (задаци и циљеви)* 391–402
Мр Далиборка Пурић, *Тумачење књижевног текста као циљ наставе књижевности у млађим разредима основне школе* 403–412
Мр Ана Стишовић Миловановић, *Задаци и исходи савременог методичког приступа књижевноуметничком тексту* 413–424
Марија Семерџиева, *Цел и задание на художествен текст на обучението по литература* 425–434
Бошко Миловановић, *Остваривање васпитних задатака у настави граматике у млађим разредима основне школе* 435–446
Др Мирко Дејић, *Анализа циљева наставе математике* 447–460
Dr Valerija Pihter Krekić, mr Žolt Namestovski, ***Ciljevi i zadaci izgradnje i razvijanja informatičke kompetencije učenika u osnovnoj školi*** 461–482
Мр Сања Маричић, *Операционализација критичког мишљења као услов његовог развијања у настави математике* 483–492
Димитър Френкев, Христо Мелемов, *Използване на синергетични идеи за по-добряване математическата подготовка на бъдещите начални учители* . 493–510
Др Горан Шекељић, **др Милован Стаматовић, др Живорад Марковић**, *Од европских гимнастичких система ка хуманистичкој парадигми индивидуално оријентисаног физичког васпитања* 511–526
Мр Бранко Поповић, *Циљеви и задаци у настави предмета Филмска и ТВ култура на Учитељском факултету у Ужицу* 527–538

CONTENTS

PREFACE..... 9–10

I. INTRODUCTORY PAPERS

Krstivoje Špijunović, **PhD**, ***Goals and Tasks of Education from the Aspect of Social Changes*** 13–20
Nikola Potkonjak, **PhD**, ***A Goal of Education is a Starting Point, Foundation and Framework of Any Socially Organized Education and Pedagogy that Holds it as Its Subject of Study*** 21–38
Jovan Đorđević, **PhD**, ***Problems and Role of Pedagogical Goals from the Aspect of Education Taxonomy*** 39–52
Grozdanka Gojkov, **PhD**, ***Educational Goals and Educational Standards*** 53–78
Drago Branković, **PhD**, ***Goals, Tasks and Outcomes of Education*** 79–88

II. PAPERS

Bosiljka Đorđević, **PhD**, ***Goals and Tasks of Education, Globalization and European Integrations*** 91–102
Novak Laketa, **PhD**, **Danijela Vasilijević**, **PhD**, ***The Goal of Education and its Determinants*** 103–120
Radenko Krulj, **PhD**, ***The Goal of Education in the Enrichment of Pedagogical Knowledge*** 121–126
Nada Vilotijević, **PhD**, **Mladen Vilotijević**, **PhD**, ***Goals and Educational Standards as the Factors of a More Efficient Organization of the Teaching Process*** 127–140
Radmila Nikolić, **PhD**, ***Educational Goals Stated in the Law on the Basis of the Education System (2009)*** 141–150
Milenko Kundačina, **PhD**, ***Teachers' Competencies in Test Creation and Implementation***..... 151–164
Branko Jovanović, **PhD**, ***Goals and Meanings of Youth Education in Regard to Human Relations and Social Life*** 165–180
Jovica Aranđelović, **PhD**, ***Educational Goals and Streams of Learning in Expressive Thematic Teaching*** 181–198
Mirčeta Danilović, **PhD**, ***Educational Goals of Europe as Criteria for Evaluation of the Quality of the Educational Process Made for A Society of Learning and Knowledge*** 199–216
Jelena Petrović, **MA**, ***Sources of Education Function Goals in Dewey's Pedagogy*** 217–224
Jelena Stamatović, **MA**, ***Self-evaluation of Goals and Tasks of Educational Work in the Function of Quality Improvement*** 225–232
Radivoje Kulić, **PhD**, ***Different Approaches to Goals and Tasks of Comparative Pedagogy*** 233–242
Snežana Mirasčieva, PhD, ***Goals and Tasks in the Conception of Primary Education in the Republic of Macedonia – Comparative approach*** 243–248

Jaromir Šimonek, PhD, ***Curricular Transformation of the School System in Slovakia (on the example of physical education)*** 249–258
Mile Ilić, PhD, Ljiljana Jerković, ***Evaluation of the Expected Outcomes of the Interactive Teacher Training for the Advisory Pedagogical Work with Pupils` Parents*** 259–268
Gabriela Porubska, PhD, Jaromir Šimonek, PhD, ***Further Training of Teachers in the SR from the Aspect of Their Career Growth*** 269–278
Snezana Stavreva Veselinovska, PhD, Irena Kitanova, MA, Vladimir Kitanov, MA, ***Smart learning with smart board*** 279–296
Vojko Radomirović, PhD, ***The Implication of Principles of Behaviorist Theories of Learning and Their Contribution to the Goals and Outcomes in Contemporary Teaching and Education*** 297–314
Ljubiša Antonijević, ***The Goals of Education in the Atmosphere of Globalization and European Integration*** 315–322
Emina Kopas Vukašinović i **Emilija Lazarević**, ***Cognitive Development of the Oldest Children in the Preschool Age*** 323–330
Radomir Arsić, PhD, Jasmina Kovačević, PhD, ***Some Specific Aspects of Extracurricular Activities in the Education of Children with Hearing Problems*** .. 331–340
Miomir Milinković, PhD, ***Serbian Children Literature Until Zmaj – Between Utilitarian and Aesthetic*** 341–360
Robert Bonkovski, PhD, ***Teaching Tasks and Objectives in the Subject Named „Descriptive Grammar of the Serbian Language“ Designed for the Students of the Polish Universities*** 361–368
Marija Petrova, PhD, ***Oral Expression as the Basic Objective in Native Language Teaching of Primary School Pupils*** 369–384
Stana Smiljković, PhD, ***Language Games in the Function of Speech Development of Preschool children*** 385–390
Vidan Nikolić, PhD, Ljiljana Kostić, MA, Milka Nikolić, MA, ***About the Transfer of Knowledge of Noun and Verb Types in the Serbian Language (tasks and goals)*** 391–402
Daliborka Purić, MA, ***Literary Text Interpretation as a Goal of Teaching Literature in Lower Classes of Primary School*** 403–412
Ana Stišović Milovanović, MA, ***Tasks and Outcomes of Contemporary Methodological Approaches to Literary Text*** 413–424
Marija Semerdžieva, ***Tasks and Objectives of an Artistic Text Used in the Teaching of Literature*** 425–434
Boško Milovanović, ***Completion of Educational Tasks in Grammar Teaching in Lower Classes of Primary School*** 435–446
Mirko Dejić, PhD, ***Analysis of Goals in Teaching Mathematics*** 447–460
Valerija Pihter Krekić, PhD, Žolt Namestovski, MA, ***Goals and Tasks in Developing Informatics Competences of Primary School Pupils*** 461–482
Sanja Maričić, MA, ***Operationalization of Critical Thinking as a Condition for Its Development in the Teaching of Mathematics*** 483–492
Dimitъr Frenkev, Hristo Melemov, ***Usage of Synergistic Ideas for the Improvement of Mathematical Training of Future Teachers*** 493–510
Goran Šekeljić, PhD, Milovan Stamatović, PhD, Živorad Marković, PhD, ***From European Gymnastic Systems towards a Humanistic Paradigm of Individually Oriented Physical Education*** 511–526
Branko Popović, MA, ***Goals and Tasks of Film and TV Culture Teaching at the Teacher-Training Faculty in Uzice*** 527–538

ПРЕДГОВОР

Ова монографија садржи радове са међународног научног скупа под називом *Образовање и усавршавање наставника*, одржаног 13. 11. 2009. године на Учитељском факултету у Ужицу, који је посвећен теми *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада*. Организатори скупа су: Учитељски факултет у Ужицу (Србија), Universitet „Konstantin Filozof“, Pedagoški fakultet, Nitra (Slovačka) и Пловдивский университет „Паисий Хилендарски“, филиал „Смолян“ (Бугарска).

Монографија представља део резултата остварених у оквиру научноистраживачког пројекта под називом: *Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом*, који подржава Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије, а регистрован је под бројем 149054. Пројекат остварује научноистраживачки тим наставника Учитељског факултета у Ужицу, кога чине: др Крстивоје Шпијуновић, редовни професор – руководилац пројекта; др Новак Лакета, редовни професор; др Радмила Николић, редовни професор; др Миленко Кундачина, редовни професор; др Миомир Милинковић, редовни професор; др Војко Радомировић, редовни професор; др Видан Николић, ванредни професор; др Снежана Маринковић, ванредни професор и др Данијела Василијевић, доцент. У тим се укључују и други истраживачи из Србије и иностранства чија су научна интересовања везана за циљеве и задатке Пројекта.

За расправу на скупу и у овој монографији постављене су следеће тезе:

- циљ и задаци васпитно-образовног рада у стратегијским државним документима;
- друштвени и индивидуални аспект циљева и задатака;
- циљеви и задаци васпитања и образовања, глобализација и европске интеграције;
- циљеви и задаци васпитања и образовања у контексту различитих дидактичких система;
- циљеви и задаци васпитања и образовања у контексту различитих теорија личности и учења;
- таксономије циљева и задатака васпитно-образовног рада;
- материјални, функционални, васпитни и практични задаци васпитно-образовног рада;
- специфичности наставних предмета и конкретизација циљева, задатака и исхода;
- уџбеник и конкретизација циљева и задатака наставе;

- однос циљева, задатака и исхода васпитно-образовног рада;
- однос циљева, задатака и евалуације васпитно-образовног рада;
- циљеви и задаци слободних, ваннаставних и других активности у васпитно-образовном раду;
- циљеви и задаци студијских програма за образовање учитеља и васпитача;
- однос наставника према циљевима васпитно-образовног рада;
- циљеви и задаци васпитног рада у предшколским установама.

Монографија садржи 41 прилог. То су писана саопштења са скупа чији су учесници из Србије, Словачке, Пољске, Бугарске и Републике Српске. Првих пет радова у монографији су уводни реферати, остали радови су саопштења са скупа и сврстани су у неколико тематских целина: општа питања циљева васпитања и образовања; компаративни приступ у дефинисању циљева; специфична педагошка питања везана за циљеве и задатке васпитно-образовног рада; психолошке основе дефинисања циљева и задатака у настави/учењу; методичка питања у операционализацији циљева и задатака (језик и књижевност математика и информатика, физичко, методика инклузивног образовања); остваривање циљева и задатака у ваннаставним активностима и предшколском васпитању.

Издавање монографије финансијски је подржало Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

Редакција

I
УВОДНИ РЕФЕРАТИ

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.014.3(497.11)***
13. новембар 2009. *стр.* ***13–20***

Проф. др Крстивоје Шпијуновић, Учитељски факултет у Ужицу

ЦИЉ И ЗАДАЦИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ДРУШТВЕНИХ ПРОМЕНА

Апстракт: У овом раду се говори о циљевима и задацима васпитања и образовања у условима друштвених промена. Овај проблем је посебно актуелан у савременим тренутку, времену радикалних друштвених промена, када се све преиспитује и на сваком месту говори о кризи школе и њене традиционалне организације васпитно-образовног рада.

Аутор сматра да у овом тренутку и за ово време имамо јасно и оптимално дефинисане циљеве и задатке васпитања и образовања. Међутим, остаје отворено питање да ли таквим приступом уважавамо нову реалност коју ће собом донети урбанизација, глобализација и развој нове технологије итд.

Кључне речи: *циљеви и задаци наставе***,** *васпитање и образовање***,** *друштвене промене***,** *педагогија***,** *дидактика***,** *методика појединих предмета***.**

Неколико је разлога због којих је у оквиру реализације пројекта *Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом*[1]**,** чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, за тему проучавања данашњег скупа одабрана тема *Циљ и задаци у образовању и васпитању*.

Пре свега, проблем циља и задатака васпитања и образовања, односно образовања и васпитања, представља једно од најзначајнијих и увек актуелних питања педагогије, дидактике и методика појединих наставних предмета. То питање се с несмањени интензитетом увек и изнова поставља још од Атине, у којој је циљ био хармонијски развој тела и душе; Спарте, у којој је најважније било војничко васпитање и Рима чији је идеал био добар говорник, преко средњег века у коме се ценила оданост богу и апсолутна послушност, до хуманистички образованог човека каквог је Хумболт (Humboldt) скицирао у својој *Теорији човекова образовања* (Theorie der Bildung des Menschen) и свестрано

[1] Реч је о пројекту број 149054, чији је носилац Учитељски факултет у Ужицу, а који у периоду 2006–2010. година финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

развијене личности, што је преокупација многих педагога данас. То, међутим, није питање само педагогије, то је и филозофско, и социолошко, и економско и друштвено питање. Његов значај је утолико већи што циљеви и задаци представљају и полазиште и исходиште васпитно-образовног процеса.

Колики значај овом проблему придају савремени дидактичари најбоље сведочи чињеница да у оквиру различитих дидактичких модела као што су *Критичко-конструктивна дидактика* (Wolfgang Klafki), *Критичко-комуникативна дидактика* (Rainer Winkel), *Дидактика као теорија поучавања* (Wolfgang Schulz), *Кибернетичка дидактика* (Felix von Cube) и другим, значајно место заузима *Дидактика оријентисана на циљ учења*, односно *Курикулумска дидактика* (Christine Möller) која је свој успон и популарност доживела средином друге половине 20. века.

Шта је је утицало и утиче на њен успон и на њену популарност?

Узимајући бихејвиоризам као научнотеоријску основу и посматрајући наставни процес као целину која обухвата планирање, организацију и контролу, представници овог дидактичког модела с правом истичу:

- „да је тачно постављање циљева битан елемент наставног планирања,
- да за то ваља припремити инструменте којима је могуће управљати и који су научно засновани,
- да једнозначно треба одредити и понашање оних који уче и садржаје на којима се понашање показује,
- да је тиме дата основа за целисходан избор метода, и
- да се успех делотворно проверава само на темељу тако одређених циљева“ (Gudjons 1994: 196).

Овако израженим ставовима се мало шта може приговорити. Они се при сваком одређивању циља и задатака васпитања и образовања морају узмати у обзир. Међутим, захтевом да се сваки циљ до краја и прецизно дефинише, отишло се у другу крајност, јер то просто и у сваком наставном предмету није увек могуће.

Тема је посебно актуелна у овом времену, времену радикалних друштвених промена, времену у коме се све преиспитује, времену у коме се свуда и на сваком месту говори о кризи школе, о кризи традиционалне организације васпитно-образовног рада заснованој на парадигми Коменског и тражи решења да се та криза превазиђе.

Да не наводимо друге разлоге.

Међутим, и поред значаја који се овом проблему не може оспорити и чињенице да су циљ и задаци васпитања и образовања предмет сталног изуча-

вања и предмет расправе на бројним скуповима, на овом плану још увек постоје бројна отворена питања, дилеме, нејасноће и неспоразуми.

Тако још увек постоји терминолошка неуједначеност, па и недоследност у коришћењу термина *циљ(еви)* и *задаци*. Док једни говоре о циљу, други говоре о циљевима, трећи о циљу и задацима, четврти о циљевима и задацима, а пети ове термине користе синонимно. Осим тога, како истиче Н. Поткоњак, исте формулације циља васпитања, на пример, могу имати веома различита значења, као што и различите формулације могу имати приближно иста, ако не и истоветна значења (1995: 23).

Отворено је и питање међусобног односа циља и задатака. Да ли је, како истиче Н. Трнавац, „циљ израз стратегије, а задаци израз тактике“ (1995: 32) или међу њима постоји неки други однос?

Такође су отворена питања о односима између циља и задатака, с једне, и садржаја, метода, облика рада и исхода, с друге стране.

Још увек није јасно да ли циљ и задатке васпитања и образовања данас одређује друштво или школа, односно педагогија, политика или наука, да ли до циља и задатака долазимо дедуктивним или индуктивним приступом или се мора користити и један и други.

То, међутим, нису једини проблеми. Проблем је и како одредити циљ и задатке васпитања и образовања у условима све бржег развитка науке и технике, светске међузависности и глобализације и уласка у „информатичко друштво“ у време када се на све стране, како с правом истиче Р. Тубић, „очитује незајажљива потреба за материјалним добрима, а уместо духовних вредности на прво место истиче капитал, кад све постаје само голи интерес“ (1996: 70).

Како формулисати циљ и задатке васпитања и образовања у ситуацији далекосежних промена у традиционалним облицима живљења, у време када се интензивно преиспитују вредности које су до скора биле неприкосновене.

Како дефинисати циљ и задатке с обзиром на тенденцију доживотног учења, које већ сада јесте, а у веку који је почео биће још више једна од кључних карактеристика.

Како дефинисати циљ и задатке у условима у којима, како истиче Џ. Брунер, постоје три антиномије: „антиномија индивидуалног остварења наспрам очувања културе, антиномија усмерености на талент наспрам усмерености на оруђа и антиномија партикуларизма наспрам наспрам универзализма“ (2000: 80). Другим речима, да ли би образовање, пита се Џ. Брунер, „требало репродуковати културу, или би оно требало обогатити и подстицати људске потенцијале? Да ли би се требало темељити на диференцијалном култивирању прирођених талената оних природно најобдаренијих, или би требало дати предност опремању свих ученика културним оруђем које их може учинити делотворнијима? Бисмо ли требали дати предност вредностима и обичајима кул-

туре у целини, или дати почасно место идентитетима субкултура које је сачињавају?“ (2000: 89–90).

Можемо ли имати заједнички циљ и задатке, а да при томе не гушимо већ осигуравамо индивидуалност и слободу личности, јер је оријентација на личност полазиште и заједничко обележје свих дидатичких модела? У том контексту треба посматрати и противуречност између индивидуалних и друштвених циљева и задатака и тражити решења којима ће бити обезбеђена њихова комплементарност.

Да ли смо спремни за време у коме ће се знање, самосталност, креативност, самоиницијатива, способност за тимски рад и слично, сваког појединца ценити много више него његово порекло и материјални статус? Но овде, како истиче К. П. Лисман (K. P. Liessmann), долазимо до једног од највећих парадокса данашњице: „Што се више призива вредност знања, тим брже знање губи на вредности“ (2008: 8).

Како и на који начин у васпитно-образовном процесу уважавати личне циљеве ученика, циљеве које они доносе у учионицу, њихове „мале“ жеље и потребе да се докажу пред вршњацима, да разговарају о темама које их у датом тренутку интересују, да се према њима правично поступа, да изграде круг пријатеља и слично?

Како упознати ученике с циљевима које треба остварити, како уопште, тако и у оквиру појединих наставних предмета? Шта учинити да они те циљеве прихвате као своје и да их не доживљавају као наметнуте од стране неког другог? Постојање јасне представе и јасне оријентације ка циљевима у учењу у некој области, како истиче М. Бекер, може бити важан показатељ ученичког ангажовања и успеха. Другим речима, резултати неких истраживања показују да циљеви учења са којима су се сагласили и ученици и наставник имају више могућности да буду остварени него циљеви које наставник једнострано намеће ученицима (2005: 21–27).

Које циљеве треба поставити пред школе у ситуацији када их Ниче песимистички сврстава у „установе животне невоље“ које су принуђене да прихвате разноврсне задатке који се пред њих постављају: „замена за породицу у распадању, последње место емоционалне комуникације, институција за заштиту од дрога и сиде, прво терапијско место, место сексуалног и иног просветљења, завод за решавање проблема у вези с питањима света одраслих, почевши од загађивања околине па до ратова, од интеграције усељеника до борбе култура, од беде Трећег света до европске такмичарске идеологије“ (према: Liessmann, 2008: 52–53).

Како одредити циљ и задатке васпитања и образовања када ранг-листе сачињене на основу некаквих тестова практично одређују вредност сваког образовног система, а самим тим и кораке које треба предузети да би се на тој листи обезбедио бољи пласман. Да ли данас под притиском тих ранг листа, ка-

ко каже Лисман (K. P. Liessmann), „уместо образовних циљева просветитељства (аутономија, самосвест и духовно прожимање света), уместо образовних циљева реформаторских педагогија (животност, социјалне компетенције и радост учења), уместо образовних циљева неолибералних просветних политичара (флексибилност, мобилност и способност за запошљавање) имамо један једини образовни циљ: да се положи ПИСА“ (2008: 64).

Проблем је утолико сложенији што циљ васпитања, како истиче Ј. Ђорђевић, „није само *норма* или *идеал* којима се захтева да треба да постоје одређена својства личности, односно одређен сложај тих својстава, већ је то и захтев за наставнике“ (1981: 68). Да ли у нашим школама имамо такве наставнике? Или да проширимо питање. Да ли на факултетима који припремају студенте за позив наставника чинимо довољно да студенте оспособимо да сутра као професионалци имају довољно знања и изграђен став о потреби да садржаје, методе, облике, средства и тако даље бирају у складу с циљевима које желе остварити, а не да чине обрнуто? Или је можда још боље поставити питање да ли у овом тренутку на факултетима постоји спремност и професори оспособљени да своје студенте на прави начин упуте у ову проблематику.

Ове године Србија је добила *Закон о основама система образовања и васпитања* (*Службени гласник РС*, 79 /2009). Тим законом су, између осталог, дефинисани принципи, циљеви, општи исходи и стандарди образовања и васпитања. Овај скуп је изванредна прилика да разговарамо и о томе колико су они усклађени са друштвеним потребама, али и са сазнањима до којих је дошла педагогија и њој сродне науке. Да ли су они оријентисани само на опште или уважавају и подстичу и индивидуалне циљеве и задатке? Колико су у складу са четири стуба (*учити знати*, *учити чинити*, *учити живети заједно* и *учити бити*) које је као темеље образовања данас и у будућности поставио Ж. Делор (1998: 22–23)? На којој теоријској основи је заснована њихова формулација? Да ли је и колико њихова основа научно-академског карактера, што би као основни циљ имало увођење ученика у поједине академске дисциплине. Или су ти циљеви усмерени ка томе да се обезбеди социјална ефикасност целокупног система, односно да се васпитно-образовни процес схвати као припрема ученика за живот. Колико су овако формулисани циљеви окренути ка ученику, као поједнцу, ка његовим потребама и интересовањима, а колико ка очекиваним променама у друштву и припремању ученика за те промене. Да бисмо одговорили на питање *какво нам је образовање потребно*, треба, како каже Н. Поткоњак, „одговорити на питање какав човек нам је потребан, каквог човека захтева наступајуће друштво“ (1996: 13).

Проблем је и шта наставник треба да подразумева под циљевима: *пун интелектуални развој сваког детета*, *развој стваралачких способности*, *формирање вредносних ставова*, *развој и практиковање здравих животних стилова*, *развој кључних компетенција потребних за живот у савременом друштву* и тако даље, који су поменутим *Законом* дефинисани. Све су то свакако вредни идеали, али они не садрже, како каже Ј. Ђорђевић, „податке о начини-

ма понашања на основу којих бисмо могли да препознамо ученике који су ове циљеве постигли“ (1981: 70). Тако формулисани никога не обавезују и пре би се могло рећи да представљају попис жеља, идеал коме треба тежити и који ће бити остварен сам по себи, него што представљају руководство за оне који треба да их реализују. Отуда и потреба за њиховом конкретизацијом и тражењем модела који ће помоћи да ту конкретизацију извршимо на најбољи могући начин. Да ли нам је и од какве помоћи конкретизација коју је дао пољски педагог Х. Мушињски који је као главне циљеве васпитања издвојио и конкретизовао „према свету вредности (идејни), друштву (друштвени), према другом човеку (интерперсонални), према самом себи (интраперсонални), култури (културни ставови) и према природи (ставови према природи)“ (према: Ђорђевић 1981: 71). Или је можда у праву Н. Пастуовић, који циљеве образовања појединца, организације и друштва посматра кроз призму економских, социјалних и хуманистичких циљева (1987: 30). За нас могу бити интересантне и матрице циљева наставе коју су дали немачки дидактичари Хајман (P. Heimann) и Шулц (W. Schulz). У Хајмановој матрици с једне стране подручја (когнитивно, афективно и делатно), а с друге стране три нивоа (примарни, развојни и завршни), а у Шулцовој компетентност, аутономија и солидарност, с једне, а стварно, осећајно и социјално искуство, с друге стране (према: Богнар и Матијевић 2002: 156–157). Могло би се размишљати и о томе да ли је за нас прихватљив приступ хрватског педагога Л. Богнара који циљеве и задатке васпитно-образовног процеса дели на васпитне и образовне и посматра са друштвеног и индивидуалног аспекта (Богнар и Матијевић 2002: 158–160). Руски дидактичар И. А. Рудакова, пак, говори о глобалном, стратешком, тактичком и оперативном (ситуационом) циљу и сматра да је то добар пут за његову конкретизацију (2005: 33–34). Да даље не наводимо.

Но, све и да у овом тренутку и за ово време имамо сасвим јасно и оптимално дефинисане циљеве и задатке васпитања и образовања, опет остаје отворено питање да ли таквим приступом уважавамо нову реалност коју ће собом донети урбанизација, глобализација, развој електронике, компјутерске технологије, појава нових медија, оријентација на честу прекфалификацију и доживотно учење и тако даље.

На крају, надамо се да ће овај скуп дати одговоре макар на нека од бројних питања из ове области, а ако и нема одговора, бићемо задовољни ако се отворе и питања која овде нису поменута и означе проблеми за проучавање којима се у наредном периоду треба бавити. Уосталом, није тешко сложити се с чињеницом да циљ и задатке треба у зависности од друштвених потреба и промена стално редефинисати, а то значи и стално проучавати, а овим скупом и ми се укључујемо у тај процес.

ЛИТЕРАТУРА

Бекер, М. (2005): *Мотивација за учење*, Педагошко друштво Србије, Београд.

Bognar, L. i Matijević, M. (2002): ***Didaktika***, Školska knjiga, Zagreb.

Bruner, J. (2000): ***Kultura obrazovanja***, Eduka, Zagreb.

Бранковић, Д. (1995): „Комплементарност општих и посебних циљева васпитања“, *Наша школа*, 1–2, Бањалука, стр. 36–44.

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

Delor, Ž. i drugi (1998): ***Učenje: blago u nama,*** Eduka, Zagreb.

Đorđević, J. (1981): ***Savremena nastava***, ***organizacija i oblici***, Naučna knjiga, Beograd.

Закон о основама система васпитања и образовања (2009): *Службени гласник РС***,** број 72/09.

Илић, М. (1995): „Циљ, задаци и садржаји васпитно-образовног рада у условима савремених промена“, *Наша школа*, 1–2, Бањалука, стр. 3–22.

Liessmann, K. P. (2008): ***Teorija neobrazovanosti: zablude društva znanja***, Naklada Jesenski i Turk, Zagreb.

Милутиновић, Ј. (2007): „Појам циљева образовања и учења“, *Педагошка стварност*, 5–6, Нови Сад, стр. 375–384.

Pastuović, N. (1987): ***Edukološka istraživanja***, Školske novine, Zagreb.

Рудакова, И. А. (2005): *Дидактика***,** Феникс, Ростов-на-Дону.

Поткоњак, Н. (1995): „Људска ’есенција’ и ’егзистенција’ као основа за утврђивање задатака и избор садржаја образовања и васпитања“, *Наша школа*, 1–2, Бањалука, стр. 23–28.

Поткоњак, Н. (1996): „Образовање, традиција и иновације у условима социјалних промена“, у: *Иновације и традиција у образовању*, Заједница учитељских факултета Србије, Москва, Руска академија образовања, Београд, стр. 9–22.

Suzić, N. (2005): ***Pedagogija za XXI vek***, TT-centar, Banja Luka.

Trnavac, N. i Đorđević, J. (1995): ***Pedagogija*** (sedmo izdanje), Naučna knjiga, Beograd.

Трнавац, Н. (1995): „Социјалне групе десне и леве оријентације и њихов утицај на одређивање циљева васпитања и школе“, *Наша школа*, 1–2, Бањалука, стр. 29–35.

Тубић, Р. (1996): „Филозофија и циљеви васпитања и образовања у условима социјалних промена“, у: *Иновације и традиција у образовању*, Заједница учитељских факултета Србије, Москва, Руска академија образовања, Београд, стр. 69–74.

Шпијуновић, К. (2007): „Операцинализација циљева и задатака као основа вредновања рада у настави“, *Педагогија*, 4, Београд, стр. 575–581.

Prof. Dr Krstivoje Spijunovic, Teacher-training Faculty of Uzice

GOALS AND TASKS OF EDUCATION FROM THE ASPECT OF SOCIAL CHANGES

Summary: The paper deals with goals and tasks of education from the aspect of social changes. This problem is especially important these days, when crucial social changes occur and the traditional school organization is questioned.

The author thinks that we have set clearly defined goals of education. However, the question remains whether such approach takes into consideration a new reality which urbanization, globalization and the development of new technologies are bringing to us.

Key words: goals and tasks of education, social changes, pedagogy, didactics, methods of teaching.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371***
13. новембар 2009. *стр.* ***21–38***

Проф. др Никола Поткоњак, Филозофски факултет у Београду

ЦИЉ ВАСПИТАЊА ЈЕ ПОЛАЗИШТЕ, ОСНОВА И ОКВИР СВАКОГ ДРУШТВЕНО ОРГАНИЗОВАНОГ ВАСПИТАЊА И ПЕДАГОГИЈЕ ЧИЈИ ЈЕ ОНО ПРЕДМЕТ ПРОУЧАВАЊА

(тезе и ставови за савремену педагошку телеологију)

Апстракт: Полазећи од ставова да је *циљ васпитања полазиште, основа и оквир* сваког *освешћеног* и друштвено *организованог* васпитања и педагогије; да је свако осмишљено и друштвено организовано васпитање *целисходна* људска делатност и, треће, да теоријско разматрање, научно проучавање и практично остваривање циља и задатака васпитања треба да чини неразлучно *јединство*, аутор се залаже да се *поново* афирмише и развија у оквиру педагогије *педагошка телеологија*. Она би требало да теоријски и научно интердисциплинарно и вредносно утемељи – антрополошки, филозофски, етички, естетички, психолошки, социолошки, културно, религијски, педагошки и друштвено-историјски – циљ и из њега изведене задатке васпитања, и, на другој страни, да операционализује на тој теоријској и научној основи, на тако изграђеном *систему вредности*, циљ и задатке васпитања.

Кључне речи: *циљ васпитања, целисходност васпитања, педагошка телеологија, таксономија циља и задатака васпитања.*

I

У неким правцима и концепцијама педагогије током 19. века (на пример, код хербартоваца) посебна пажња је посвећивана циљу васпитања, Није то нимало случајно када се зна да је то време конституисања педагогије као науке. Настојало се тада да се у оквиру педагогије постављају и разматрају *целовито* сва теоријска, научна и практична питања васпитања (у овом раду се под тим увек подразумева и образовање). У том склопу, сасвим оправдано, велика пажња посвећивана је управо *циљу васпитања*. У оквиру таквих педагошких праваца (педагогија) проблематика циља васпитања целовито је разматрана у посебном делу педагогије названом *педагошка телеологија* (telos – циљ, сврха; logos – наука = наука о циљу).

Када су васпитање, а преко њега и педагогија, током 20. века, идеологизовани, политизовани и етатизовани, циљ васпитања (и из њега изведени задаци васпитања) утврђивани су и формулисани *изван* педагогије.

Право на утврђивање циља васпитања присвајају: водеће политичке партије, носиоци просветне политике, неке водеће друштвене институције, државни органи (на пример, у законима које усвајају народне скупштине о појединим школама или школским нивоима дају се и задаци тих школа, образовања и васпитања у њима и сл.).

Задатак педагогије више није био да се *целовито* бави (теоријски, методолошки, научно-истраживачки, историјски, друштвено) утемељивањем циља васпитања. Њен основни задатак сада постаје тумачење, објашњавање и конкретизовање, операционализовање циља и задатака васпитања. Од педагогије се тражило да на тај начин „доприноси" практичном остваривању, изван ње, постављеног циља и задатака васпитања у друштвено-државно организованом процесу васпитавања и младих и одраслих. Педагогија се тиме инструментализује.

У таквој ситуацији није више било потребе (а ни могућности) да се у оквиру педагогије целовито расправља о циљу васпитања и да се трага за његовим антрополошким, филозофским, етички, естетичким, психолошким, социолошким, педагошким, теолошким (религијским), културним, цивилизацијским, историјским и другим вредносним исходиштима и основама. *Није више било потребе да се развија, као посебан део педагогије, педагошка телеологија.* Она у педагогијама 20. века (грађанским–капиталистичким, фашистичким, социјалистичким, етатистичким, религијским и сл.) не постоји као њихов посебан део. Уместо тога захтеван је од тих педагогија *прагматично-практицистичко-оперативни* приступ и однос према већ утврђеном циљу васпитања (у оквиру неке политичке партије, „владајућих снага" у друштву, у оквиру просветне политике и сл). Уместо развијања педагошке телеологије као приоритетни задатак педагогије сада је израда *таксономије циља и задатака васпитања.* Тај задатак различито је, и само делимично, остварен током 20. века.

Овај 21. век, по нашем дубоком уверењу, мораће се вратити *целовитом* (а то значи: теоријском, методолошком, научном, историјском итд.) разматрању и утемељивању управо циља васпитања, а тиме и васпитања као процеса и праксе.

Педагогија 21. века, с обзиром на дехуманизирајуће деловање глобализације и на човека и на његову друштвену заједницу, узимајући у обзир потчињавајући положај човека и у ужој и у широј (интегрисаној) друштвеној заједници, многе наметнуте и стварне потребе човека у односу на његово окружење (научно-технолошко, информатичко, еколошко, друштвено, духовно, економско), мораће *целовито* да се усредсреди на *човека* - на циљ његовог васпитавања (на прави смисао, значај, правац, садржај, трајање, организацију итд. васпитавања савременог човека).

Мораће савремена педагогија да *поново* афирмише и да поново негује и развија у свом окриљу *педагошку телеологију.* Само у оквиру савремено конципиране педагошке телеологије могуће је одговорити на прави начин и на савремене захтеве да се изради *педагошка таксономија* као основа *практичног* организовања васпитања и остваривања постављеног циља тог васпитања. Ван

тог оквира, ван *система вредности* интердисциплинарно, теоријски и научно утврђеног у педагошкој телеологији, таксономија губи свој прави – људски – смисао, значај и улогу.

Овде ће се учинити *покушај* формулисања неких основних теза и ставова такве једне савремене, 21. веку одговарајуће, теоријски, интердисциплинарно научно и вредносно, људски и друштвено, засноване и практично остварљиве „науке о циљу васпитања“ - педагошке телеологије.

Само тако ће се обезбедити неизбежно и тако нужно интердисциплинарно *јединство* теоријских, научних, методолошких, историјских и практичних приступа васпитању, остваривању прихваћеног и широко вредносно људски и друштвено утемељеног циља васпитања.

То је основа, полазиште и оквир конституисања педагошке науке 21. века.

II

Нема осмишљеног, организованог, успешног и квалитетног васпитања (још једном да поновимо – увек подразумевамо и образовање) савременог човека без јасно формулисаног циља тога васпитања.

Ненамерни, случајни, узгредни, спорадични утицаји на човека, који могу бити веома снажни у формирању појединих својстава његове личности, нису предмет овог разматрања.

Организованим васпитањем увек се жели нешто постићи. Свака друштвена заједница организује васпитање, улажући у њега велика средства и снаге (материјалне, просторне, кадровске, временске) управо зато да њиме постигне унапред постављени циљ васпитања.

Друштвено осмишљено и организовано васпитање увек је било и остаће по својој суштини и природи *целисходна друштвена делатност*, увек је било, односно увек се тежило да буде, максимално у функцији остваривања постављеног циља те делатности. Наиме, циљем се *унапред предвиђа* резултат (исход) предузетог васпитања. На основи тог циља се врши *планирање* васпитања, оно се практично *остварује*, *руководи* се процесом образовања, утврђују се постигнути *резултати* и на основу тих резултата врши се *оцењивање и вредновање* васпитања у односу на постављени циљ васпитања. То су основне компоненте сваког осмишљеног људског рада па и васпитања.

Ако васпитање не би био целисходно оно би изгубило свој индивидуални и друштвени значај, изгубило би свој прави смисао постојања, не би се могло рационално и свесно да организује, не би се могло том делатношћу смислено руководити. Васпитање тада не би имало основа да постоји. Људи и њихове друштвене заједнице (од најужих – породичних, преко националних и

државних, до широко интегрисаних, па и светске заједнице у целини) не би васпитање ни организовали. То би био крај васпитања као посебне друштвене делатности, крај педагогије чији је васпитање предмет проучавања. То се не може десити, јер васпитање је исконска потреба и човека као појединца и сваке човекове заједнице. Они без њега не могу постојати и развијати се и оно ће постојати док и они постоје.

III

Бројна су *исходишта* циља васпитања. Бројни су *чиниоци* који га детерминишу. Бројне су *основе* на којима циљ васпитања почива. Бројне су и разноврсне *вредности* које га условљавају.

Увек је било веома сложено у прошлости утврдити прави *систем вредности*, који чини полазиште, исходиште, оквир и основу циља васпитања у датом историјском и друштвеном тренутку. Далеко је сложеније то учинити у ово наше време, у време када су порушени и разграђени сви системи вредности, када је обезвређена, стављена под знак питања свака вредност која се односи и на човека као појединца и на његову друштвену заједницу, када је обезвређен и отуђен и човек и његова, пре свега, ужа друштвена заједница, она којој он непосредно припада.

Сложеност утврђивања циља васпитања не види се из формулације тог циља. Могу се у оквиру исте формулације крити веома различити вредносни садржаји. Не види се и није јасно из саме формулације која су то сазнања и вредности о човеку и његовој заједници узети у обзир при утврђивању и формулисању циља васпитања. А та сазнања и вредности су веома бројна и разноврсна, вишеструко интердисциплинарна – антрополошка, филозофска, етичка, естетичка, психолошка, социолошка, педагошка, теолошка, анатомско-физиолошка, еколошка, друштвена, културна, цивилизацијска, економска... Реч је о свим оним сазнањима и вредностима без чијег уважавања човек престаје да буде човек, људско биће, особена личност, а његова друштвена заједница заједница неотуђених, високо и свестрано развијених хуманих људи – личности које нису изгубиле своју људску особеност и индивидуалност, али ни своју људску друштвеност.

Сложеност утврђивања система вредности као основе циља васпитавања човека омогућава (теоријски и практично) да се при његовом утврђивању и формулисању тежиште стави само на *неке* вредности у том систему и да се запоставе или мање уважавају остале вредности тог система. То неизбежно доводи до тога да се циљеви васпитања могу различито заснивати и утврђивати и на истом систему вредности. Могу, дакле, постојати *различити циљеви васпитања* у истом историјском и друштвеном оквиру. Из тога произлази да су могући и различити приступи организовању васпитног процеса како би он био

максимално у функцији прихваћеног и на посебан начин схваћеног циља васпитања. Могуће су на тој основи и различите концепције педагогије које те циљева и у њиховој функцији организовану праксу васпитања узимају за свој предмет проучавања.

Управо због назначене могућности (која је била не тако ретка у прошлости, а постоји и у наше време) неопходно је стално *критичко* (теоријско, методолошко, научно, истраживачко, историјско, друштвено) преиспитивање и оцењивање циља васпитања (не његове формулације, већ његовог стварног значења, смисла, садржаја, тежишта) Та критичка преиспитивања морају се вршити са аспекта система вредности који човека посматра као целовито и неотуђено људско биће, као особену људску ***личност која има неотуђиво право да се као таква развија***, а његову заједницу као ***истинско људско друштво слободних и максимално људски развијених појединаца.***

То треба да чини један од приоритетних задатака педагошке телеологије. Отуда и проистиче (и не само због тога) њен велики савремени значај и потреба њеног постојања и развијања.

IV

Данас се често говори о циљу (једнина), али и о циљевима васпитања (множина).

Већ смо рекли да су могућа различита поимања и формулације циља васпитања, да су могуће различите концепције (системи) васпитања као друштвене **делатности** које су у функцији остваривања (постизања) таквих циљева васпитања, да су могуће различите концепције педагогије које се баве таквим циљевима и из њих изведеним процесом – праксом васпитавања људи.

У том смислу може се говорити о циљевима ***(****множина****)*** васпитања, о више концепција васпитања, па и о више варијанти (праваца) педагогије.

Једна целовито осмишљена и кохерентна концепција ***(****систем****)*** *друштвено организованог васпитања****,*** *без обзира на чему се инсистира када је реч о васпитавању и развијању човека* ***(****васпитаника****),*** *може да има* ***само један циљ васпитања.***

Не може се говорити о више циљева васпитања у оквиру *исте* концепције (праксе) васпитања. Може се исти циљ различито схватати и интерпретирати. У том случају није реч о више циљева васпитања, већ о различитим поимањима истог циља васпитања. Не може постојати *више* педагошких телеологија у оквиру једне педагогије.

Речено, свакако, не значи да у једној друштвеној заједници, у истом историјском периоду, не може постојати више различитих циљева и више раз-

личити организованих процеса васпитавања (за поједине друштвене класе, сталеже, имовинске слојеве, етничке заједнице, религијске групе и сл., који организују, сваки своје, чак посебне школске системе). То не негира напред изнети став – јер свако такво васпитање, посебно организовано, налази се у функцији остваривања *једног* циља васпитања.

Пошто је задатак педагогије као науке да проучава васпитање као посебни друштвени феномен и као посебно подручје практичне друштвене делатности, она треба да се *критички* бави *свим* постојећим концепцијама и циља васпитања и васпитања која се у његовој функцији организују као практична друштвена делатност. *Критички их проучавајући, анализирајући и оцењујући, она ствара теоријску и научну основу за формулисање оног циља и концепције васпитања који највише одговарају систему људских и друштвених вредности у датом историјском моменту и друштвеним условима.*

Критички приступ различитим циљевима васпитања и концепцијама васпитања које су у његовој функцији, опредељивање на основу таквих анализа, у којима треба да су садржана најновија сазнања о човеку, васпитању и његовој друштвеној заједници, изузетно је важан задатак управо педагошке телеологије.

Када педагогија формулише, у датом моменту, прихватљив – најпожељнији и вредносно најзаснованији – циљ васпитања, када се определи за одређен концепт (систем) васпитавања, који ће бити у његовој функцији, *онда се може говорити само о једном циљу и једној концепцији васпитања.*

V

Пошто је у васпитању као посебној друштвеној делатности (пракси), историјски насталој као потреба и човека као појединца и друштвене заједнице којој он припада као целине, увек у средишту *човек*, сасвим је логично и природно што се циљем васпитања увек (изузеци су ретки) исказивала пожељна, веома често идеално замишљена *личност човека*, у чијем развијању, оформљавању његове личности, *организовано васпитање* представља један од три најзначајнија чиниоца човекова развоја. Најчешће се такво васпитање ставља у исту раван са друга два, односно три, чиниоца: биолошко-генетичко-наследним, срединским – окружујућим – (друштвеним и природним) условима и саморазвијајућом активношћу субјекта који се васпитава.

У прошлости, као и у наше време, постоје *два* основна приступа човеку као појединцу и његовом положају и улози у друштвеној заједници којој припада, из којих су изведена и *два основна* приступа утврђивању и формулисању циља васпитања, па и човековом васпитавању.

Један приступ инсистира на *индивидуалном* васпитавању и развијању човека, и то као особене и самосвојне, појединачне – слободне, независне, це-

ловите, складне, хармоничне, свестране итд. – личности. Као што се говорило, овај циљ васпитања и васпитање организовано у његовој функцији, инсистира на развијању човекове *есенције – суштине, људске клице коју сваки човек по својој природи и рођењем носи у себи.* Како се управо по томе људи међусобно веома разликују – не постоје ни два човека потпуно идентична – овим приступом васпитању се инсистира на потпуно индивидуалном развијању – васпитавању - сваког човека, различитом од човека до човека, на васпитању које се мора подесити према индивидуалним потребама и могућностима сваког.

Циљ васпитања се, по овом приступу, налази у самој природи сваког човека. Свако у себи носи свој особени циљ одређену могућност развијања. Васпитање се мора подешавати индивидуално према могућностима и потребама сваког појединца. *Нема општег циља васпитања заједничког и важећег за све људе, па не може постојати ни истоветно васпитање (васпитна пракса) за све њих.*

Други приступ инсистира на развијању – васпитавању – човека као *друштвеног бића,* на васпитавању човека као припадника и члана *одређене друштвене заједнице.* Све лично се ставља у службу друштвеног. Човек треба да развија само оне особине, својства и способности које су пожељне с гледишта заједнице којој припада. Битно је оно што омогућава, како се говорило, *егзистенцију (успешно деловање и опстанак човека)* у заједници којој припада. У том смислу се истицало да васпитањем човека треба изграђивати (васпитавати), на пример, као зоон политикона, друштвено биће, грађанина, члана одређене расе, нације, државе, етничке групе, религијске заједнице и тд.

У овом приступу инсистира се на општем, заједничком и за све чланове једне друштвене заједнице важећем истом циљу васпитања. За све њих је могуће и потребно организовати исти васпитни процес.

VI

Концепције и системи организованог васпитања – индивидуалног и социјалног усмерења – утицали су и на стварање различитих концепција педагогије – педагошких усмерења. У прошлости педагогија се стално кретала између *два поменута приступа човеку као васпитанику.* Због тога се (према пољском педагогу Суходолском) може говорити о „педагогијама есенције“ (индивидуална усмерења у педагогији – више врста натуралистичких, индивидуалистичких и персоналистичких педагошких праваца, односно педагогија „слободног васпитања“, педологија, па све до негирања потребе педагогије и организованог васпитања, јер они за строго индивидуални приступ човеку нису потребни сл.) и „педагогијама егзистенције“ (различите варијанте социјалне педагогије, односно расним, класним, националним и националистичким, етатистичким, милитаристичким, идеологистичким, религијским и сл. концепцијама и усмерењима у педагогији).

Најмање је у прошлости било целовитих концепција, а још мање успешних практичних остварења, оних концепција васпитања у којима је проналажен *склад између индивидуалног и социјалног приступа (индивидуализација и социјализација истовремено) у васпитавању човека.* Најмање је било педагошких концепција (праваца, усмерења) који су на тој основи били утемељени.

Однос између *индивидуализације и социјализације* у развијању и оформљавању човекове личности, између индивидуалне и социјалне компоненте у васпитању, остао је нерешен проблем до наших дана. То је изузетно актуелно питање и данас и биће све актуелније током 21. века.

Педагошка телеологија која би допринела сагледавању правог односа и решавању раскорака између индивидуалне и социјалне оријентације у васпитању, која би нашла начин да се обједине индивидуалне и социјалне тенденције у васпитању, која би на тој основи утемељила и формулисала циљ васпитања, а тиме помогла и практично организовање васпитања на тој основи, и те како је потребна у овом нашем веку.

Да би се избегле једностраности, било у правцу индивидуализације, било у правцу социјализације у васпитању, неки теоретичари предлажу да се у систем вредности, који треба да послужи као основа циља васпитања, а тиме и целокупног процеса васпитавања човека, морају укључити основне вредности из четири следећа подручја: 1. вредности које се односе на *индивидуу* (васпитаника) и њен развој као људског бића и особене личности; 2. вредности из домена *интерперсоналних односа,* јер сваки човек је током целог свог живота у одређеним интерперсоналним односима са другима и без тога не може опстати; 3. вредности које се односе и које су важне за *конкретну друштвену заједницу* у којој појединац живи, ради и самоостварује се као личност и члан те заједнице; 4. вредности које се односе на *ширу друштвену заједницу,* па и на човечанство у целини (општељудске вредности). Вредности са тих подручја могу бити трајне и променљиве, опште и посебне, сложене и просте, а има и вредности које се јављају у сва четири подручја и могу да их међусобно повезују.

Избор вредности са тих подручја није нимало лак и једноставан, захтева многа интердисциплинарна сазнања, уважавање историјских и друштвених искустава, опште и појединачне традиције и културе, захтева предвиђање човековог развоја, његових постојећих и тек настајућих потреба у овој ери брзог напретка науке, технологије и информатике, дубоких друштвених промена и интеграција, у ово време глобализације итд. Али то је пут који се мора проћи да би се дошло да циља и процеса васпитања који ће максимално уважавати и човека као људско биће и особену личност, уважавати његову ужу и ширу друштвену заједницу, пут на коме ће се, напокон, успоставити прави однос у процесу васпитавања човека између једностране индивидуализације и једностране социјализација. И то је једно од подручја на коме педагошка телеологија, савремено и интердисциплинарно заснована, треба да одигра веома значајну улогу.

VII

Постоје различити приступи формулисању циља васпитања. Поменућемо два основна.

Представници првог приступа настоје циљ васпитања да одреде као *личност* која се васпитањем жели, настоји постићи, остварити код васпитаника (људи). То су кратке формулације такве личности које се увек исказују (формулишу) у виду једног *општег става:* „васпитати друштвено-моралну личност“, односно само „моралну личност“, односно васпитати „моралну вољу“, „морални карактер“ код човека и сл.; „васпитати“ хармоничну, свестрану, целовиту, слободну и тд. личност; васпитавати „човека као грађанина света“, односно одређене друштвене групе – народа, нације, етничке групе, државе и сл.; васпитањем „оспособити човека за живот у заједици“; „васпитавати човека као побожног и богу одану личност“ - с гледишта хришћанске, исламистичке, јеврејске, будистичке и других вера и верских заједница; идеологистички утемељени циљеви васпитања – „васпитавати“ човека као анархисту, комунисту, националсоцијалисту, фашисту, лидеру оданог и послушног поданика и сл. Било је циљева васпитања који су гласили, на пример: „васпитавати човека као срећно људско биће“ (њих је исмејао већ К. Д. Ушински у 19. веку тврдећи да што је за једног човека „срећа“ за другога може бити највећа „несрећа“ и да нема тога ко може на општем плану да дефинише шта је то „срећа“ за човека). Код нас је тако циљ васпитања формулисао хербартовац Љ. Протић.

Други приступ формулисању циља васпитања, много рећи, али, са одређеним предностима у односу на напред поменути, залаже се за то да се циљем васпитања не утврђује унапред личност одређених квалитета – на пример – морална, свестрана, хармонијска, тотална, многострана, друштвена и сл. – већ да се одреди какав треба да је *процес васпитања* којим би се дошло до личности жељених квалитета.

Када се циљ васпитања формулише у виду личности одређених квалитета, сматрају заступници овог приступа, онда се таква личност неминовно претвара у лик, модел, слику, често и у идеал, који се васпитањем жели постићи. Таква личност, исказана циљем васпитања, постаје статична, има призвук завршности, коначности, па и униформности. Сви људи би требало да имају такву личност. Такав приступ циљу и из њега изведеном васпитању не одговара правој природни ни васпитаника ни васпитања. Поготово није прихватљив данас када се инсистира на различитости личности и на перманентном (целоживотном) васпитавању човека.

Дакле, уместо да се формулацијом каже да је циљ васпитања „свестрана личност“ исправније је, по овом приступу, говорити да васпитање треба да буде тако организовано да „*свестрано развија*“, да *ствара услове и могућности да се свако током читавог живота* „свестрано развија“ као особена личност.

Слично је и када је реч о хармонијској, тоталној, вишестраној, многостраној, моралној, друштвеној итд. личности.

Свакоме се, дакле, мора пружити могућност да се „свестрано“ (морално, хармонично, тотално итд.) „развија“ током целог процеса васпитавања и живота. Нема, унапред предвиђеног краја у том развоју, нема коначности, нема завршности. Постоје индивидуалне могућности код људи за развој различитих „свестраности личности“. Сваки човек има своју особену „свестраност“ и задатак је васпитања да му пружи могућност и да му створи услове да ту своју свестраност испољи и развије.

Ако се човек током друштвено *организованог* процеса васпитавања свестрано развија завршетком тог васпитања не престаје његово свестрано развијање. То и даље остаје циљ његовог развијања као појединца. Свестрано развијање путем организованог процеса васпитања претвара се у *свестрано саморазвијање*. И тако до краја живота сваког појединца, члана једне друштвене заједнице. Свако ће остварити у том развоју *свој степен, ниво и квалитет свестраности*. Та *различитост* и у индивидуалном и у социјалном погледу је пожељна и одговара условима у којима ће човек 21. века радити, живети и самоостваривати се као личност.

Без обзира о ком, напред поменутом, приступу је реч све наведене формулације циља васпитања су веома уопштене, начелне. Иако су неизбежне оне нису довољно јасне и прецизне. Тешко се њима руководити у организовању васпитавања човека. Рекло би да је конкретнија формулација која циљ одређује као личност одређених квалитета, него када се циљ исказује као захтев развијања одређене личности. Није, међутим тако. Увек су могућа различита поимања таквих формулација циља васпитања, па и различити приступи организацији практичног васпитавања човека и у једном и у другом приступу. Због тога се и захтева *конкретизација* таквих циљева васпитања. Уствари, из њих се настоје извести конкретнији *задаци* (неки ће рећи, неправилно, „ужи циљеви васпитања“, други говоре о „етапним“, трећи о „узрастним“ итд. „циљевима“, а реч је, уствари, о задацима у оквиру постављеног циља васпитања). Формулисање задатака васпитања *први је корак* у конкретизацији и операционализацији уопштено формулисаног циља васпитања.

С правом се говори о *циљу* (једнина) и о *задацима* (множина) у оквиру истог циља васпитања.

VIII

Систем задатака васпитања, проистекао из једног истог циља васпитања, може се веома *различито конституисати*. То се често чини у педагогији.

Могу се задаци васпитања исказивати као *општељудски* (важећи за све људе и све њихове друштвене заједнице, за све развојне фазе човека и све

историјске развојне периоде човечанства), али и као *посебни и специфични* васпитни задаци (важећи само за посебне друштвене заједнице, за поједине групације у оквиру тих заједница, само за одређене историјске периоде, за одређене развојне фазе човекове личности и сл.), могу се задаци исказивати према *чиниоцима васпитања* (задаци васпитања у школи, цркви, породици, ваншколским институцијама, масовним медијима и сл.), могу се задаци васпитања исказивати према *месту остваривања* (породица, школа, црква, ваншколске институције, игралишта, летовалишта, на радном месту и сл.), могу и према доминантном *садржају којим се остварују ти задаци* (науке, уметности, култура, техника, технологија, струка-занимање, поједини наставни предмети у школама, садржаји рада у нешколским институцијама), могу се исказивати према *поимању личности човека* (задаци когнитивног, емотивног, волитивног и моторичког развијања човека), према *странама личности човека* (при чему се повезују особине личности и подручја делатности у друштвеној заједници: задаци интелектуалног – когнитивног, друштвено-моралног, естетичког, радно-политехничког и телесно-физичког развијања човека). Није ретка пракса да се врши, при стварању система задатака, и *комбинација различитих (поменутих) критеријума.*

У сваком случају није једноставно конституисати систем задатака у оквиру истог циља васпитања. То је доста сложен задатак. Када се то учини циљ васпитања постаје јаснији и конкретнији, *али још увек он је недовољно конкретан за усмеравање и руковођење васпитном праксом.*

Остваривање праксе васпитања на основу тако формулисаног циља и из њега изведених задатака васпитања увек оставља довољно простора за различита поимања и приступе. То се и дешава у пракси. На основу тако формулисаног циља и задатака васпитања тешко је решавати бројна васпитна питања, почев од његове организације до утврђивања резултата који се васпитањем постижу. То је озбиљна *слабост* педагогија које остају на том нивоу конкретизације и операционализације циља васпитања. Велик број педагогија током 20 века остајао је управо на том нивоу. Да би се та слабост педагогије превазишла захтевано је да педагогија приступи *изради таксономије циља и задатака васпитања* (према taxis – ред, поредак, nomos – закон).

IX

Чињени су покушаји током 20. века да се, по угледу на неке природне науке (пре свега на биологију), *класификују* и у *нормативне системе среде* сви појединачни задаци (захтеви) у процесу васпитања, али да се и они, колико је могуће, даље конкретизују и до те мере *операционализују* и учине толико јасним и прецизним да они који остварују васпитање (васпитачи, наставници, водитељи, инструктори, односно школе и бројне друге институције) *нису у дилеми* шта треба да *практично* учине (како да организују било васпитање у целини, било неки његов посебни део) да би *добили (постигли) резултат,* одно-

сно *резултате*, који ће сигурно показивати да се остварује постављени циљ васпитању.

Такве *таксономије* требало би да омогуће и *мерење резултата* васпитања, а то значи објективно и прецизно утврђивање, процењивање и вредновање васпитног рада (појединаца и институција) у односу на постављени циљ васпитања.

Таксономије, дакле, не искључују ни општи циљ васпитања, ни из њега изведени систем задатака. Оне су *следећи корак* у конкретизацији и операционализацији циља и задатака васпитања.

Израда таксономија показала се као веома сложен и не тако лако решив педагошки задатак.

Први покушај израде таксономије циља и задатака васпитања учинио је 1934. г. амерички психолог *Тејлер* (R. Tayler). Други, у знатној мери успешан, покушај чини амерички психолог и педагог *Бенџамин Блум* (B. Bloom) са сарадницима Он је, најпре, урадио таксономију за *когнитивно подручје* (прва варијанта 1956, а друга 1964). Код нас је ту таксономију превео психолог И. Фурлан (објављена је 1981. године).

У том подручју Блум је захтеве сврстао у шест нивоа: знање, разумевање, анализа, синтеза и процена, сваки ниво даље конкретизујући. Та таксономија је добро позната међу стручњацима и доста широко прихваћена. Јавило се више психолога и педагога који су покушали да побољшају, тј. да отклоне неке недоследности и слабости Блумове таксонимије за когнитивно подручје (J. P. Guilford – 1967, De Corte – 1973, R. M. Gagne – 1964. и 1965, J. D. Merrill – 1971. itd.).

Пошто је Б. Блум сматрао да постоје *три подручја* за која треба израдити таксономију циља и задатака васпитања (когнитивно, афективно-емоционално и психомоторичко), он је, са сарадницима Крејтволом (Krathwol) и Масијом (Masia) 1964. године израдио таксономију и за друго подручје – *афективно*. Покушао је да задатке на том подручју среди (класификује) у више категорија: примање, реаговање, усвајање ставова и вредности, организовање и карактеризација. Та таксономија код нас је приказана у часопису *Педагогија* (1994). Ова таксономија далеко је мање успела и далеко мање је била прихваћена од стручњака у пракси. Садржавала је далеко више отворених питања, недостатака и недоследности.

За треће подручје – психомоторно – Блум и његови сарадници нису радили таксономију. То су покушали да ураде неки други психолози и педагози (Guilford, Harrow, De Landsheere). Успех ових настојања био је, исто тако, само делимичан. Ни њихова таксономија није шире прихваћена од стране стручњака и практичара.

Остало се, тако, током 20. века, на покушајима израде целовите таксономије циља и задатака васпитања. *Задатак да се изради таква таксономија пренет је у **21.** век. Ако се она буде радила у оквирима савремене интердисциплинарно конципиране педагошке телеологије на систему вредности на којима треба да се заснива савремено васпитавање човека, онда ће се моћи, на прави начин, решити бројна теоријска, методолошка и научна питања везана за формулацију циља васпитања и за израду целовите таксономије тог циља васпитања. Тако конципирана педагошка телеологија захтева веома много знања и колективног научног и стручног напора. Тај улог ће се и те како вишеструко исплатити организацијом васпитања какво је потребно савременом човеку.*

X

Додајмо на крају да се данас, и у Србији и у неким другим земљама, доста говори о *стандардизацији* у васпитању. Приступа се изради *система стандарда* у васпитању. Предлаже се и њихово званично усвајање и обавезујућа примена.

Много се данас тога стандардизује у васпитању – услови, простор, опрема, аудиовизуелна и информатичка средства, уџбеници, нека решења у образовању и усавршавању наставника (модерно је говорити и о стандардизацији „компетенција наставника“) итд. *То је веома корисно и добро. То треба наставити. Најмање се, међутим, стандардизују (нормирају) циљ и задаци васпитања. А то треба да буде **основни задатак** таквих стандардизација. **Јер све остале стандардизације су условљене управо том, као полазном и најважнијом.***

Недавно су у Србији усвојени стандарди – „исходи“ – за завршетак обавезног школовања. Учињен је покушај да се тачно дефинише (у десетак наставних предмета) шта ученик треба да зна и уме на крају обавезног школовања. Ти стандарди имају три нивоа (нижи, средњи и виши). Предвиђено је да се преко тих стандарда и оног што су ученици постигли (које су стандарде достигли) својим радом објективно мери и утврђује и рад наставника и постигнућа ученика. *То је добар пут да се дође до таксономије циља и задатака образовања и васпитања.*

Слабости усвојених стандарда су, међутим, у томе што су они утврђени **само** за крај једног нивоа школовања и што су утврђени само за когнитивно подручје и што не обухватају ни на том подручју све што је неопходно. Наставник и ученик треба да раде, на пример, осам или девет година, па да тек после тога сазнају какав је стварни учинак тог њиховог рада. *Морало би се хитно радити и на **етапним стандардима** за обавезни ниво школовања. Ако је артикулација у обавезном школовању, на пример, **3+3+3**, онда би стандарде **исхода требало утврдити и за сваки тај ниво школовања (опет на више***

нивоа). После тога би требало ићи и на дефинисање стандарда за сваку годину школовања. То треба проширити на све захтеве у когнитивном подручју, а затим и на друга подручја на која се односи циљ васпитања (и образовања). Тек тада ће се моћи на прави – педагошки – начин пратити, оцењивати и вредновати рад, утврђивати квалитет укупног рада наставника и постигнућа ученика током целокупног школовања, из године у годину, у односу на целину циља васпитања.

Такав систем стандарда је претпоставка и основа за брзу, али и континуирану и благовремену *интервенцију* у самом процесу образовања и васпитања ученика (у смисли сталног праћења, иновирања и унапређивања процеса образовања и васпитања, пружања помоћи сваком ученику у моменту када му таква помоћ потребна и сл.). Тиме би се обезбедили већи и квалитетнији резултати и у раду наставника и у постигнућима свих ученика и на крају појединих етапа, па, логично, и целог обавезног школовања.

Васпитање претпоставља континуирано праћење напредовања ученика. Застоји и пропусти у раду ученика могу, тако, бити отклоњени на време. Ученик може, од понуђених нивоа стандарда на завршетку сваке етапе, па и на крају обавезног школовања, да постигне *стварни свој максимум* само ако му се *благовремено пружи адекватна и потребна помоћ на путу до тих стандарда*.

То је велик задатак. Он није лако решив. Али се он мора прихватити као нужан задатак, који се мора у одговарајућем временском оквиру извршити.

Разумљиво, за израду таквог *система стандарда* (сада за обавезно, а потом и за остале нивое школовања) важи све што је напред речено о педагошкој телеологији, њеној интердисциплинарној заснованости, систему вредности на коме почивају циљ и задаци васпитања, па и таксономија - односно системи стандарда – у оквиру постављеног циља и задатака васпитања.

XI

Зашто се толико залажемо у овом прилогу за *целовито, интердисциплинарно и вредносно утемељење циља васпитања*?

Већ смо у наслову исказали свој став да је циљ васпитања „полазиште, основа и оквир“ сваког друштвено организованог васпитања. Ако је то тако, а ми верујемо да је тако и претходним излагањем смо то настојали и показати, онда се може закључити да без „доброг“ циља нема ни „доброг“ васпитања.

Данас је, на пример, веома видно (и у нас и у свету) запостављено антрополошко (и данас се воде расправе и супротстављају се креационистичко и еволуционистичко схватање развоја човека), филозофско, етичко и естетичко утемељење васпитања. Често су присутна данас екстремна религијска утемељења и циља и васпитања. Недовољно је психолошко утемељење васпитања.

Слично је и са његовим педагошким утемељењем. Није довољно јасно какво треба да је социјално утемељење васпитања у овом периоду глобализације и интеграције мањих у веће друштвене заједнице. Лута се и када је реч о информатичком утемељењу васпитања. Нисмо још увек у процесу транзиције превазишли на прави начин идеологизацијска и етатистичка застрањивања у васпитању. И да не набрајамо више. Обнављањем и развијањем савремене педагошке телеологије многа од тих питања би требало да се јасније сагледавају и на бољи начин решавају и у односу на савременог човека и у односу на његову савремену друштвену заједницу. То би био значајан допринос и осмишљавању и практичном остваривању васпитања.

Напред речено, исто тако, показује да је питање циља васпитања *широко интердисциплинарно теоријско и научно питање*. Оно не може да се на прави начин реши без ослањања на сазнања већег броја *филозофских и научних дисциплина које се баве човеком и његовом друштвеним заједницама* ***(****ужим и ширим****, од породице до савременог света у целини****)*****.** Само на тој основи се може изградити стабилан *систем вредности* на који се мора ослонити приликом формулације циља и задатака васпитања, па, онда, и при изради савремене таксономије тих задатака. Ако се, напокон, уваже и сазнања бројних емпиријских проучавања праксе васпитања, онда би се тиме, коначно, створили веома солидна и сигурна основа и оквир за организовање васпитања, знало би се поузданије шта у сада постојећем васпитању треба *реформисати****,*** *иновирати****,*** *побољшавати* да би се могао остваривати постављени циљ васпитања.

Додајмо још и то да они који данас у нас и у другим земљама утврђују и формулишу циљ васпитања не полазе са тих и таквих основа. Отуда и многе запостављаности појединих исходишта циља васпитања које смо напред поменули. Због тога и долази до многих пропуста и недоследности у остваривању праксе васпитања, па и до немогућности да се бројна таква питања решавају на прави начин.

Појединачно (само да овде поменемо) без савремене интердисциплинарно утемељене педагошке телеологије и у њеном оквиру изграђене таксономије циља и задатака васпитања, на пример:

- не може се на прави начин организовати *васпитни процес*, васпитна пракса ни на једном нивоу и подручју, ни за младе ни за одрасле;
- не могу се објективно и прецизно *утврђивати*, а још мање *мерити* и *квантитативно* исказивати, а тиме ни објективно оцењивати ни вредновати, резултати који се васпитањем постижу – ако није довољно јасно и прецизно речено шта треба урадити и постићи, онда је тешко то и постићи, али и оценити шта је стварно постигнуто;
- ако није могуће прецизно и објективно утврђивати резултате васпитања, онда се не може говорити са сигурношћу ни о *квалитету тих*

резултата – захтев који се данас поставља сваком људском раду, па и васпитању;

– ако није могуће на прави и објективан начин сагледати *резултате васпитања* и утврдити шта онемогућава њихово целовитије и квалитетније постизање, онда је тешко предузимати *реформе* у целом систему и процесу васпитања, односно *иновације* у појединим његовим сегментима;

– ако напред речено није могуће, онда је тешко *смислено и рационално руководити и управљати васпитањем*, није могуће рационално трошити расположива (која нису мала) средства која заједница одваја за васпитање;

– савремена аудио-визуелна и информатичка средства не могу се смишљено и рационално, на прави начин, користи у васпитању ако не постоји јасно сазнање о томе како васпитање треба организовати и ако није прецизно утврђено шта и на који начин васпитањем треба постићи и која је у томе улога тих средстава;

– без напред реченог није могуће организовати неопходно *базично* образовање и, затим, стално педагошко и стручно *усавршавање* стручњака (васпитача, наставника, водитеља, инструктора, руководилаца у институцијама образовања и васпитања и сл.), који остварују васпитање и који су међу првим, заједно са *институцијама* у којима раде, одговорни за постизање постављеног циља и задатака васпитања;

– напокон, ако све напред речено недостаје онда је то јасан знак да ни педагогија, чији је такво васпитање предмет проучавања, *не одговара на постављена питање и није на нивоу својих савремених задатака*.

XII

Закључићемо ово наше излагање с неколико следећих констатација:

У протеклих нешто више од пола века било је код нас више научних скупова, саветовања и округлих столова посвећених циљу и задацима васпитања, на пример: Други конгрес педагога Југославије, одржан 1965. године, био је посвећен циљу васпитања – тема *Одгој социјалистичке личности у нашем друштву*, аутор уводног излагања био је *др Д. Франковић* (видети часопис *Педагогија*, бр. 1–2 за 1965); посебан округли сто часописа *Педагогија* (трећи по реду) био је посвећен циљу васпитања, аутор уводних *теза* је био *др Н. Поткоњак* (*Педагогија*, бр. 1. за 1971. годину); саветовање на тему *Циљ васпитања у Југославији и друштвене промене*, уводни реферат поднео је *др Ј. Ђорђевић*, одржано је октобра 1993. (видети часопис *Педагогија* за 1993.); на више конгреса педагога Југославије (на шестом –1986, седмом –1991, осмом – 1995)

доста је било прилога који су били посвећени циљу и задацима васпитања. У свакој републици у саставу бивше Југославије одржано је, исто тако, више скупова посвећених циљу васпитања.

У свим уџбеницима педагогије у протеклом периоду налазило се и поглавље о циљу и задацима васпитања. То ни у једном случају није била целовита педагошка телеологија, чак ни онда када је том питању посвећена изузетна пажња (на пример, у уџбенику *Педагогија* за педагошке академије М. Орловић-Поткоњак и Н. Поткоњак, други део, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1981, аутор тог поглавља је Н. Поткоњак).

Више наших педагога, психолога, социолога и филозофа учествовало је у поменутим расправама и писало је о циљу васпитања. Већ смо поменули др Д. Франковића, др Ј. Ђорђевића и др Н. Поткоњака, а томе треба додати и следеће: др С. Патакија, др В. Шмита, др М. Баковљева, др Н. Трнавца, Р. Теодосића, Н. Вученова, др П. Мандића, др М. Палова, др С. Безданова и др. , психологе: др Б. Ђорђевић, др Н. Хавелка, др Б. Кузмановић, др И. Ивић, Б. Поповић, и др; филозофе: др В. Павићевић, др М. Марковић, др З. Пешић-Голубовић, др А. Стојковић, др Ј. Бабић итд.

Највећи број прилога насталих на таквим скуповима, односно објављених у зборницима радова са тих скупова и у педагошким часописима, остајао је, по правилу, затворен у себе. Није се довољно тим настојањима утицало ни на политичаре, ни на непосредне носиоце просветне политике, ни на наставнике, па ни на оне који су се после бавили, на овај или други начин, циљем и задацима васпитања. То је једна од наших великих слабости. *Ни за овај суп немамо анализу шта смо досад радили, чиме смо се бавили, које ставове смо заступали, шта је од тога прихваћено и издржало пробу времена, а шта није када је реч о циљу васпитања. И то је један од задатака који би требало да оствари савремена педагошка телеологија у оквиру наше педагогије.*

И сами смо више пута учествовали на скуповима о циљу васпитања са прилозима. Мисли се на учешће на Другом конгресу педагога Југославије, затим на свих осталих девет конгреса, на округлом столу *Педагогије* (чији смо били непосредни организатор), на саветовању о циљу васпитања и друштвеним променама код нас, мисли се и на доста опширно обрађено поглавље о циљу васпитања у напред поменутом уџбенику педагогије, на радове које смо писали о терминологији и конкретизацији циља васпитања, на радове о проблемима индивидуализације и социјализације у васпитању, о педагогији есенције и педагогији егзистенције и сл. Многи ставови изнети у тим приликама и радовима, можемо сада, нажалост, то констатовати и данас су актуелни, нису досад ни прихваћени ни одбачени.

Због таквог односа према оном што смо досад урадили, не само када је реч о циљу васпитања, већ и о многим другим педагошким питањима, ми стално почињемо наше расправе и рад из почетка.

Никола М. Потконяк, Философкий факультет, Белград

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ – ЭТО ИСХОДНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ, ОСНОВА И РАМКА КАЖДОГО ОБЩЕСТВЕННО-ОРГАНИЗОВАННОГО ВОСПИТАНИЯ И ПЕДАГОГИИ ЧЬИМ ПРЕДМЕТОМ ИЗУЧЕНИЯ ОНА ЯВЛЯЕТСЯ

(тезы и положения для современной педагогической телеологии)

Резюме: Исходя из положения, что *цель воспитания есть исходное положение основа и рамка* каждого *взразумленного* и общественного *организованного* воспитания и педагогии; что каждое обдуманное и общественно организованное воспитание *целесообразная* человеческая деятельность и, третье, что теоретическое рассматривание, научное изучение и практическое осуществление цели и задач воспитания должно представлять неразъединяемое *единство*, автор старается чтобы *снова* утвердилась и развивалась в рамках педагогии *педагогическая телеология***.** Она бы должна была теоретически и научно интердисциплинарно и с ценностью утвердить – антропологическую, философскую, этическую, эстетическую, психологическую, социологическую, культурную, религиозную, педагогическую и общественно-историческую – цель иез нее выведенные задачи воспитания, и, с другой стороны, определить на этой теоретической и научной основе, на такой созданной *системе ценности* цели и задачи воспитания.

Главные слова: *цель воспитания***,** *целесообразность воспитания***,** *педагогическая телеология***,** *таксономия цели и задачи воспитания***.**

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.012***
13. новембар 2009. *стр.* ***39–52***

Проф. др Јован Ђорђевић, Српска академија образовања, Београд

ПРОБЛЕМИ И УЛОГА ПЕДАГОШКИХ ЦИЉЕВА СА ОСВРТОМ НА ТАКСОНОМИЈУ ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: У овом раду се говори о проблемима и улози педагошких циљева с освртом на таксономију образовања. Циљ васпитања није само норма којом се жели формирање одређених својстава личности, односно састав тих својстава, већ је то одређени захтев за наставника. Ови захтеви треба да одреде како ће наставници да поступају како би ученици могли да их усвоје и реализују, на начине и у мери колико је то највише могуће.

Циљеви и задаци су начелни и глобални и представљају претпоставке укупног васпитно-образовног и наставног рада.

Кључне речи: *педагошки циљеви***,** *педагошки задаци***,** *таксономија образовања***,** *теорија психоструктуре учења***.***

1. СУШТИНА, ЗНАЧАЈ И ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОШКИХ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА

Живимо у бурно време, у доба када је највећи број људи, претежно младих, суочен са изазовима и захтевима великих промена које се карактеришу жестоким социјалним, политичким и економским сукобима и борбама, што у значајној мери утиче и на развој образовања и образовних система. Образовање је постало област суштинских преображаја у условима бројних социјалних процеса, економско-привредних преображаја и развоја различитих друштвених и политичких снага.

Научно-техничка револуција, седамдесетих година прошлог века, технолошка револуција и усмеравање ка информативном друштву осамдесетих и деведесетих година, указују на нове, повећане и измењене захтеве према образовању и улози школе.

Педагошка наука на крају 20. и почетком 21. века доживљава дубоке унутрашње промене на плану образовања и вредносних оријентација. Мења се не само садржај образовања и методичке основе који су се развијали током векова, већ и њихова улога и значај, однос људи према њима, као и њихови

вредносни акценти. Образовање постаје основно стратегијско средство, подстицај и побуда који прате човека током целог његовог живота и рада.

Све то утиче на одређивање смерница циљева и задатака као основних и битних карика образовног система.

Образовни и васпитни циљеви одређују практично све педагошке одлуке: садржај и избор активности којим ученици треба да овладају, принципе и правила руковођења образовним процесом, организационо и дидактичко-методичко уобличавање наставе и образовања, као и избор средстава која се том приликом користе. Законитости образовног процеса могу се схватити у његовој зависности од постављених циљева. Филозофски смисао циљева је, у ствари, замишљен жељени резултат неке активности, а педагошки циљеви представљају свесно планирани облик могућих и очекиваних резултата школских васпитно-образовних активности, укључујући и утицаје разних фактора, објективних и субјективних, услова и могућности.

Циљ васпитања није само *норма* којом се жели формирање одређених својстава личности, односно сложај тих својстава, већ је то и одређени *захтев* за наставнике. Ови захтеви треба да одреде како ће наставници да поступају како би ученици могли да их усвоје и реализују, на начине и у мери колико је то највише могуће. Адекватан избор метода, поступака, средстава и контрола резултата могући су ако је јасно указано и описано које постављене захтеве ученици могу и треба да усвоје.

Циљеви и задаци су *начелни* и *глобални* и представљају претпоставке укупног васпитно-образовног и наставног рада. Њихове формулације се најчешће налазе на скали између *апстрактности* и *конкретности* па је неопходно да се преведу у могуће и оствариве.

Ни у једној области људских активности одређивање циљева не задаје толико тешкоћа и проблема као што је то случај у домену васпитно-образовне делатности. Узрок томе је, између осталог, што се циљеви односе и на подручја психичког живота па се при њиховом формулисању примењују апстрактни појмови (што их не чини непосредно доступним искуству), па нисмо у могућности да их одредимо на довољно комуникативан и једнозначан начин. Осим тога, не располажемо ни поузданим мерилима којима бисмо могли да утврдимо степен њиховог остваривања.

Тешкоће повећава и околност што су циљеви предмет оштрих *контроверзи* идеолошког и политичког карактера. Реализовање личности није само њихово формирање, већ и остваривање неког претпостављеног *модела* друштвеног живота у његовим различитим аспектима. Може се рећи да су циљеви оно што највише повезује педагошку теорију преко праксе, са идеологијом и политиком.

На одређивање циљева суштински утицај имају различити фактори: социјално-економски, научно-технички, образовно-културни ниво друштва, др-

жавне, политичке и друштвене организације, национална припадност, традиција, религијска и филозофска етичка усмереност, интереси посебних друштвених група као и психолошке особености личности.

Посебно треба истаћи да циљеви произилазе из *вредности* које су значајне за одређено друштво. Наглашавајући улогу и значај вредности, Гудленд (J. Goodland, 1966) сматра да „вредности (дефинисане као уверења) треба разматрати на првом месту јер из њих произилазе циљеви, из ових задаци, а из задатака организација наставе и учења“. Васпитање у духу одређених вредности представља и решење за одређивање циљева васпитања и образовања.

Амерички психолог и педагог Б. С. Блум (B. Bloom) сматра да се при одређивању образовних циљева морају узети у обзир фактори који се односе на *садржај наставних предмета* (карактеристичне методе и истраживања, области интересовања, специјалност садржаја итд.), *друштво* (стање, проблеми, преокупације, интересовања), *ученици* (прилагођавање њиховим особеностима, интересовањима и потребама, као и образовно-културној средини у којој живе), *филозофија образовања*, *систем вредности* у друштву, као и *теорије и принципи учења*.

Јасно формулисана филозофија образовања може много да допринесе оријентацији одређивања школе и њене делатности, помогне при одређивању садржаја, формулисања и редоследа циљева образовања, прецизирања које принципе треба узети у обзир при одређивању садржаја и значаја наставе, педагошких поступака и метода, процењивања ефикасности школе и наставника.

Неке од тешкоћа при успостављању експлицитне филозофије образовања треба тражити у томе што је тешко постићи усаглашеност о систему вредности који би одговарао ширем друштву и његовим потребама. У недостатку такве филозофије, образовање је препуштено тренутним идејама, а често и новим техничко-технолошким изумима. Ако се овај проблем не реши на адекватан начин, образовање не може ефикасно да утиче на понашање ученика и да одговори савременим друштвеним захтевима.

Теорије учења се могу користити за утврђивање које су, колике и какве могућности да одређене групе ученика постигну постављене циљеве, као и да примена одређених метода и поступака може успешно да доведе до њиховог остваривања; да ли одређене методе могу успешно да доведу до њиховог остваривања; да ли одређене методе могу да доведу до постизања одређених циљева; који ће се циљеви вероватно постићи, а за које има најмање могућности да се то оствари; који ће се циљеви највероватније остварити на одређеном нивоу развоја ученика, а који на каснијем; који се циљеви могу постићи за релативно кратко време, а који за више година; који се циљеви могу постићи током једног наставног курса, а постизање којих циљева захтева рад и ангажовање у различитим аспектима школског програма и сл. Психологија учења се може употребити и за одређивање услова под којима ће заједничко деловање

наставника, ученика и наставног градива довести до напредовања у предвиђеним условима (Bloom, 1966).

Један од значајних услова за решавање циљева васпитања у педагогији представља *усклађивање* друштвених и личних захтева и могућности. Складан и целовит развој личности не може се разматрати само са становишта *субјекта*, његових својстава и могућности, тежњи и интересовања, већ и са становишта објективних захтева друштвеног живота и практичних суочавања са њима. Ради се не само о одређеним странама и аспектима личности већ и о битним странама људске стварности. Суочавање човека са стварношћу представља реалне и сложене процесе у којима оно што представља научно, политичко, морално, естетско и физичко, чини нераздвојно јединство и само се као појединачни аспекти, теоријском анализом могу раздвојити. Циљеви и задаци поменутих подручја су узајамно повезани, испреплетани, прожимају се и условљавају у својим деловима, о чему се мора водити рачуна приликом остваривања општег циља и његових издвојених и посебних задатака (K. Tomaschewsky, 1956).

Осим тога, неопходно је имати у виду да током животног развоја човека формирање његове личности није равномерно и непроменљиво (на раном и предшколском узрасту, у основној школи, током адолесценције и младости, у одраслом и зрелом добу). Несагледавање разлика у остваривању циљева зависно од узраста, усвојених знања и стечених искустава, оформљености личности и сл., доводи до погрешних очекивања.

Мора се имати у виду да се остваривање циљева усклађује с бројним и различитим активностима и поступцима наставника (васпитача), школе, различитих организација и институција међу којима свака од њих има своје посебне и конкретне захтеве.

У прошлости, а и у савременом друштву, постоје разлике како у односу на садржај циљева, тако и у односу на методе њиховог остваривања. На највишем нивоу обично се формулише један глобални, најопштији циљ (смерница, идеја водиља) који представља *образовни идеал* одређеног друштва или мање друштвене заједнице. Тај циљ одражава најзначајније друштвене захтеве према личности – друштвену обавезу према образовању.

Идеал образовања је категорија са максималним општостима и вредносни захтев (инстанца) из кога произилазе норме, принципи, стратегије и задаци који усмеравају формирање личности. Идеал васпитања је функционалан у мери у којој омогућава „превођење“ са нормативне и пожељне секвенце и „конкретизацију“ у односу на стварне образовне ситуације. Он може бити промењен под утицајем одређених друштвено-историјских околности и може да садржи значајну дозу „нестварности“, тако да се њиме више проглашава, а мање остварује. Идеал се односи искључиво на крајње стање које треба постићи, као резултат општих васпитних и образовних утицаја и деловања ка одре-

ђеној личности, путем свих васпитних фактора, од времена сазревања и одговорног учествовања у јавном и друштвеном животу.

Идеал није само крајња тачка којој тежи свако васпитно дело већ и „својеврсна призма“ кроз коју можемо посматрати и концептирати саму педагошку стварност. Међутим, из тога не треба закључити да формулисање васпитног идеала нема сврхе и значаја. Васпитни идеал одређује и обавезује васпитно-образовну стварност да прате одређени правац вредности, да воде у аксиолошки озакоњену образовну стратегију. Његова функција је условљена чињеницом да он не представља стандардни модел који обавезује за увек већ је то *динамични модел* који допушта редефинисање зависно од потреба и могућности у којима се остварује васпитно-образовни процес. Образовни идеал се манифестује посредством следећих димензија: *социјалне* (да одговара одређеним друштвеним потребама); *психолошке* (да одговара могућностима и потребама појединца) и *педагошке* (да омогућава практично извођење на васпитно-образовном и дидактичко-наставном плану). Реализовање васпитног идеала није могућно ако се он не разложи на једноставније, детаљније и конкретније критеријуме (C. Cucos, 1996; Maszynski, 1974, 1976).

Одређивање и избор образовних циљева представља сложен задатак. Пошто има много циљева који се желе постићи, а чему могу да допринесу образовање и настава, морала би се извршити *селекција* како би се што више и рационалније искористиле могућности и време предвиђено за наставу. Пошто се сви циљеви не могу постићи, неопходно је усмерити се на оне који су *најзначајнији*, *суштински и оствариви*. Иако изгледа да су циљеви (па и задаци) у наставним програмима постављени на адекватан и задовољавајући начин, они су често исказани и формулисани уопштено, а каткада и неодређено, уместо да представљају принципе којима се треба руководити у наставном раду. Због тога често долази до раскорака између планираних циљева и њихове примене и остваривања у непосредној пракси. Блум (B. S. Bloom) указује да се циљеви могу различито исказати, али је неопходно да се формулишу на начин којим ће се одредити како ученици треба да реагују на интелектуалном, емотивном и практичном плану када им се изложе наставни садржаји. Због тога, сматра Блум, приликом планирања наставног програма корисно је припремити *дводимензионалну поделу* у којој ће се на једној страни уносити теме или садржаји за одређени курс (предмет), а на другој, циљеви или примена које желимо постићи код ученика. На овај начин однос циљева и садржаја помаже да се прецизирају задаци учења, оног што желимо и можемо да постигнемо у васпитно-образовном раду.

Да би циљеви били постављени као педагошки и оствариви, неопходно је да се разраде и конкретизују и на теоријском и на практичном плану. Једну од најкомплетнијих разрада и класификација циљева и вредности у педагогији изложио је познати пољски педагог и психолог Х. Мушињски (Heliodor Muszynski, 1976). Применом различитих класификационих поступака и критеријума, Мушињски је одредио главне циљеве *психолошког* критеријума који

се заснива на томе да се главни циљ подели на већи број (низ) делимичних циљева према ономе које главне врсте и облике психичких предиспозиција захтева. *Развојни принцип* класификације заснива се на томе да се одређени циљеви даље детаљизирају добијајући различите саставне елементе који су у одређеном односу с претходним, развојним стадијумима човека. На тај начин се долази до детаљнијих или етапних циљева. Тако издвојени циљеви могу се даље разрађивати применом *практично васпитног* критеријума који се заснива на организовању активности на које ученик треба да се навикне како би могао да постигне етапне циљеве или пожељне облике активности који омогућавају прелаз на практична решења. То омогућава да се доносе праве одлуке у која подручја живота и рада могу да се уводе ученици, каква врста искустава може да им се пружи, које и какве васпитне ситуације могу да се примене.

Неопходно је да се направи прелаз (или међупрелази) између циљева и свакодневних активности. Таква дељења и конкретизовања намећу одређивање *задатака* који произилазе из постављених циљева.

Разлике између циљева и задатака могу у извесном смислу да буду академске, али је значајно да се подвуче разлика између онога зашто се неки предмет (градиво или садржаји) проучавају и онога што се жели постићи када је то прихваћено. Може се рећи да су циљеви израз *стратегије* док су задаци по свом карактеру израз одређене *тактике*. Задацима се одређује шта ученици треба да знају, односно усвоје на крају одређеног курса или временског интервала, и да се утврди када је и како то реализовано.

Задаци су, у ствари, најконкретнији израз исхода и они означавају врсту промена које се очекују у образовном процесу или у неким другим системима васпитних деловања. За разлику од васпитних циљева, који се односе на промене и шири развој, задаци имају у виду *конкретна* постигнућа која се могу непосредно уочити. Према томе, задаци произилазе из образовних циљева. Операционализација задатака полази од општих дефиниција, путем различитих нивоа спецификације, сажимањем одређених референтних садржаја, како би се дошло до независних секвенци учења.

2. ОСВРТ НА ТАКСОНОМИЈЕ ОБРАЗОВНИХ ЦИЉЕВА

У данашње време све чешће се покушава и настоји да се разраде, формулишу и класификују задаци у образовању, а у складу са *теоријама психоструктуре учења*.

Свест о уопштености образовних циљева подстакла је групу психолога у Америци, који су се посебно бавили и специјализовали у тестирању, да описи и примена мерења школских постигнућа могу да буду много прецизнији и ефикаснији. После експериментисања, применом различитих поступака, припремања листа наставних циљева, одлучили су се да примене и разраде *так-*

сономију образовних циљева. Таксономија је, у ствари, класификација шема са категоријама које су хијерархијски организоване. Улога таксономије је да се одреде пожељна понашања која ће се уобличавати и подстицати од стране других, што је и одлучујући корак ка операционализацији, као и да се помогне наставницима да идентификују понашања за која нису постављени циљеви.

У хуманистичким наукама таксономија се појавила релативно касно. У природним наукама, таксономија тежи егзактном, комплетном класификовању задатака образовања. Једна од импликација овакве структуре је постојање чврсте позитивне корелације између сложености понашања и лакоће решавања проблема.

Најпознатија школа таквог прилаза и схватања формирала се око Блума и Крејтвола и њоме се разматра личност *у когнитивној сфери* (наглашавање знања и интелектуалних спретности), *афективној сфери* (усредсређивање на ставове и вредности) и *психомоторној сфери* (усмеравање на физичке способности и спретности). Разлике између ових домена су вештачке јер човек реагује као *целина*, као *личност*. Таква подвајања изазивају и одређене дидактичко-методолошке проблеме због подвајања одређених сфера.

За исту сврху неки су користили Гилфордову структуру личности (Гилфордов модел) у циљу побољшавања не само интелектуалног и креативног понашања, већ и психомоторно подручје.

У когнитивној и афективној сфери Блумове таксономије утврђене су конзистенције и приоритети циљева и задатака. Савремени немачки педагог Брецинка (Wolfgang Brezinka, 1986) сматра целисходним ако се комплексни (глобални) циљеви диференцирају тако да се могу разликовати два аспекта – домена: когнитивно-рационални или интелектуални и емоционални или мотивациони, што углавном одговара разликовању између знања и понашања. Шулц (W. Schulz, 1972) разликује когнитивну, емоционалну и прагматичку димензију коју даље дели на три квалитативна нивоа: прилажење, развој и обликовање. Прагматичка димензија је код Шулца замена за психомоторну, коју он даље разврстава у под-категорије (способности, умешности и навике). Овом димензијом се настојало обухватање спољашњих активности.

Блумову и Крејтволову таксономију прихватио је највећи број стручњака, који су предлагали своје таксономије. У разради таксономија коришћена су четири основна принципа: *методолошки* (начини на које наставници одређују педагошке циљеве); *психолошки* (усаглашавање са разумевањем психолошких феномена); *логички* (разрађеност и унутрашња чврстина); и *принцип учења* (представљање образовних циљева на релативно неутралан начин).

Когнитивно, афективно и психомоторно подручје су погодни за димензионирање зато што сваки захтев у погледу циљева учења могуће је подвести под једну од њих. Осим тога, поменута подручја имају и сопствене специфичне структурне принципе.

Таксономију когнитивног домена применио је и разрадио Б. С. Блум са сарадницима 1956. године. Ова таксономија садржи шест хијерархијски поређаних нивоа образовних исхода, од нижих према вишим степенима:

1. *Знање*. Ученик препознаје или на основу меморисања обнавља поједине чињенице, податке, дефиниције, појмове, поступке, теорије и сл. у приближно истом облику као што их је усвојио.

2. *Разумевање*. Ученик на различите начине доказује када наставно градиво преведе из једног симболичког облика у други, као и могућност наговештавања онога што следи иза одређених података (табеле, графикони, формуле, нотни записи и сл.).

3. *Примена*. Коришћење апстракција у конкретним ситуацијама. Апстракције могу бити у облику општих идеја, правила, поступака или уопштавање метода, идеја или теорија које се могу запамтити и применити.

4. *Анализа*. Способност да се анализира нека порука (књижевно дело, експеримент и сл.), тако да саставни делови и односи међу њима буду јасни.

5. *Синтеза*. Спајање претходно усвојених делова знања у нове целине, укључивањем елемената креативности.

6. *Вредновање или евалуација*. Означава да ученик на том степену може да искаже своје вредносне судове о одређеној методи, стручном решењу, аргументу, производу и сл., који се заснивају на усвојеним сазнањима и изграђеним критеријумима.

Ова таксономија се брзо ширила и наставници су је масовно прихватали. Она им је омогућавала да сагледају могућности усвајања чињеничног знања у условима школског учења, указивала им је на подстицање и развијање менталних процеса, на потребу за рационализацијом и интензификацијом, бољом организацијом наставе и учења као и њиховом евалуацијом. То је утицало да наставници проверавају да ли постављени задаци одговарају когнитивном нивоу ученика, да ли су подстицајни и да ли помажу развоју, да ли их треба прилагођавати одговарајућим захтевима и постојећим условима.

Таксономија је имала велики утицај на мењање и конципирање планова и програм (курикулума), наставних метода и поступака зато што су у њој више наглашавани *процеси*, а мање *садржаји* и што се настојало на равнотежи између нижих и виших когнитивних процеса. Таксономија је подстакла и организовање бројних расправа и размишљања на теоријском и практичном плану и припремање примеренијих вежбања и задатака у настави.

Међутим, Блумова таксономија је показала и одређене слабости и недостатке, и тако је као целина, својим општим категоријама, обухватала већину интелектуалних процеса и образовних задатака које је требало класификовати.

Систем ове таксономије је доста хетероген, а критеријуми нису доследно засновани на истом класификационом принципу. Разлике између појединих категорија нису довољно јасно разграничене, разликују се својим садржајима, али не и формалним карактеристикама.

У таксономији се посебна пажња поклања знању и значају информација, а недовољно вишим менталним процесима (мишљењу, уопштавању, закључивању). Она запоставља улогу и значај мотива и интересовања, недостаје „решавање проблема и проблемских ситуација“ и други аспекти креативног мишљења. Пошто је креативност до одређене мере мисаони процес, ово запостављање изгледа неоправдано. То запостављање делимично се може објаснити обиљем и разноврсношћу идеја, схватања и дефиниција о креативности.

У одређивању нивоа на којима се обављају различити сазнајни процеси, анализа и синтеза се помињу после разумевања, иако је познато да се одређени систем не може схватити пре него што се не упознају његови елементи и повезаност међу њима (анализа) и док се ти елементи не повежу у нови систем (синтеза). Тек после тога промене могу да нађу своје право место.

Блумова таксономија је добрим делом формулисана на апстрактан начин па стручњаци предлажу листу акционих глагола и предмета којим би се, комбиновањем на одговарајући начин, обезбедила основа за успешнију рационализацију задатака на различитим таксономијским нивоима.

Афективни домен

Подручје афективног домена је најтешње повезано са когнитивним доменом зато што постизање ставова и вредности служи као успешна допуна за припремање образовних искустава које ученицима помажу да што успешније остваре задатке когнитивног домена. Блум указује да „афективни домен укључује циљеве који описују промене у интересовањима, ставовима и вредностима, развој процењивања и одговарајућег суђења“.

Когнитивно подручје је много више привлачило пажњу и интересовања стручњака од афективног, емоционалног домена, зато што школа много више пружа и постиже на плану когнитивног развоја ученика. Чак и кад се наглашава укупни развој детета, когнитивни развој добија веће место и истакнутију улогу од других аспеката развоја, па и од моралног. Међутим, знање представља одређену вредност једино ако има ослонца у позитивним осећањима која прелазе у убеђење, и када је повезано са целином васпитних поступака. на то је свакако утицала и чињеница што се упознавање и разумевање света разматра претежно са становишта информација које се лакше и једноставније концептуализују, прате, проверавају и мере, посебно када су у питању крајњи ефекти. Афективни циљеви су, за разлику од когнитивних, много сложенији и тежи за дефинисање и евалуацију, јер се испољавају и исказују на суптилнији и индиректнији начин. Осим тога, извесни аспекти развоја и вредности сма-

трају се више као проблеми породице и родитеља него школе и наставника. Затим, вредности и ставови садрже и значајне елементе личног и субјективног избора а често се исказују јасније изван школе, него у самој школи. Таксономија афективног домена много више се суочава са ваншколским вредностима, него са вредностима у школи. Циљеви описани највишим нивоима таксономије представљају, у ствари, кристализацију вредности формулисаних путем искуства и током дужег временског периода.

У афективном домену разликовање етапа, које воде до крајњих резултата, представља знатне тешкоће и с обзиром на разноликост делатности и дивергентног карактера. Разматрајући проблеме овог домена, Комитет за израду таксономије у САД утврдио је да је веома тешко одредити хијерархију афективног понашања. Међу стручњацима који се баве проблемима вредности, тешко је наћи слагање о томе шта су заправо „вредности“ и које се од њих могу прихватити у васпитно-образовном раду (M. Berkowitz, 1988). Осим тога, стручњаци имају различита мишљења у погледу врста вредности (друштвених и моралних) и приоритета њиховог проучавања. Неки од њих сматрају да би „суштинске вредности“ требало препустити породици. Један број просветних радника сматра да су за васпитање вредности одговорне различите институције, укључујући ту и породицу (родитеље), школу (наставнике), политичаре, цркву, религијске институције, као и све субјекте који се баве васпитањем и будућношћу младих (Clarc, 1977).

Најзначајнији покушај процесуалног схватања афективних циљева представља таксономија Крејтвола, Блума и Масие 1969. године. Таксономија се састоји из пет категорија и већег броја под-категорија, и то: *примање* (прихватање) – „осетљивост на извесне феномене или дражи, жеља да се они прихвате и да се на њих обрати неопходна пажња“ са три под-категорије: свесност, спремност за прихватање, контролисана или селективна пажња; *одговарање* које обухвата активну пажњу и неке активности у вези са феноменом (са под-категоријама: уживљавање у одговор, спремност на одговор и налажење задовољства у одговору); *вредновање* опажање феномена као вредног због чега долази до доследног понашања (под-категорије: прихватање вредности, давање предности некој вредности, понашање према тој вредности); *организација*, потреба да се битне вредности организују у систем, да се одреде њихови међуодноси и утврде доминантне вредности; *коришћење понашања на основу вредности или њиховог сложаја*, вредносни систем постаје начин живота (под-категорије: генерализовани став, означавање).

После дугог проучавања и провера, аутори таксономије су утврдили да водећи принцип, изразито карактеристичан за афективни домен, представља интернализација, степен инкорпорације афеката у оквиру личности који се може схватити као процес постепеног усвајања одређеног погледа, норме и вредности. Када је овај процес завршен личност осећа да су интересовања вредности и ставови постали део њиховог властитог живота и уверења.

Задаци дефинисани у афективној таксономији представљају средњи пут између широких и општих задатака и оних посебних и специфичних, који омогућавају постепено вођење и усмеравање развоја. Степеновање манифестовања вредности исказано је посредством стадијума поређаних према одређеном редоследу, са подизањем на све виши ниво у правцу схватања света и погледа на свет (Weltanschaung) и система вредности који обухвата „све што је познато и што се може сазнати“.

Једна од запажених слабости на којој је заснована концепција афективног домена је њен апстрактан и уопштен карактер што се посебно односи на циљеве интернализације. Аутори ове таксономије запостављају посебно значајну чињеницу, наиме, да субјекти доживљавају вредности што је повезано са својеврсном моралном сатисфакцијом. Посебан проблем представља и то што наставници нису упознати са поступцима и техникама процењивања личности и са њиховим праћењем. Школа и наставници не могу много да учине у погледу суштинског утицаја на задатке описане на вишим нивоима ове таксономије зато што они представљају кристализацију вредности формираних искуством и током дугог временског периода, јасније изражених изван школе.

У целини ова таксономија може да допринесе развоју образовања истицањем и наглашавањем когнитивних циљева.

Психомоторни домен

Као што је познато, Блумова и Крејтволова група стручњака, и поред одлучних наговештаја, није разрадила таксономију за ово значајно подручје, иако је то на одређени начин инспирисала. То се може објаснити тиме што је у већини западних образовних (школских) система, у наставним плановима и програмима (курикулума) мања пажња обраћана физичком и уметничком образовању и васпитању.

Живот и рад човека зависе од физичке снаге, његових спретности и брзине, док је локомоторно понашање значајно за испитивање средине, а сензомоторне активности су битне за развој интелигенције. Нека психомоторна понашања су потребна за јачање и одржавање физичког и менталног здравља док физичке способности заузимају значајно место у спортским, уметничким и неким другим активностима.

Без обзира на ком нивоу и о којој наставној дисциплини се ради, школа настоји да помогне ученицима да развијају физичке спретности различитих врста. У многим подручјима активности школског живота психомоторне способности и спретности имају велики значај.

Међу бројним таксономијама у овој области, од којих су неке претежно техничког карактера, издваја се шест таксономија које су инспирисали Блум и Крејтвол за когнитивни и афективни домен (Таксономије: Рексдејла, 1950;

Гилфорда, 1958; Киблера, Боркера и Милеса, 1970; Симпсонове, 1978. и Хероуа 1972). Међу њима се посебно издвајају као најприхватљивије таксономије Симпсонове (Simpson, E. J., 1972) и Хероуа (Harrow, A. J., 1972).

За разлику од других таксономија у овом домену, које су исказане на апстрактан начин и веома уопштеним формулацијама, у овој области доминантна је таксономија Хероуа, и поред тога што су и у њој неке категорије назначене дескриптивно. Ова таксономија је комплексна и одређена не само у описивању главних категорија психомоторног понашања, већ и у под-категоријама. Схема класификације обухвата: рефлексне покрете, базично-фундаменталне, перцептивне способности, физичке способности (издржљивост, снага, флексибилне спретности), спретне покрете, неговорне комуникације. У њеном складу се указује да су спретност на нижем нивоу неопходне за остваривање виших нивоа у хијерархији покрета а када је потребно, наводе се допунска објашњења и конкретни примери.

Таксономија Хероуа је од посебног значаја за рад васпитача предшколских установа и учитеља млађих разреда основне школе, а непосредну корист од ње могу имати наставници физичког и ликовног васпитања, спортски тренери и инструктори.

На основу претходних разматрања може се рећи да су аутори таксономија претежно усмерени на формулисање оперативних циљева, у ствари, задатака, који се односе на цео образовни процес. При одређивању ових задатака, они примењују различите критеријуме којима обухватају: нивое учења, операције, садржаје, формирање интелектуалних делатности, стицање појмова, решавање проблема, финално понашање и сл. таксономије које се односе само на једну област, једно подручје, које издвајају један аспект, нису шире прихваћене па се већа пажња обраћа вишестраним прилазима и синтетичким схватањима. Може се рећи да ниједна од поменутих таксономија не задовољава у потпуности.

Иако таксономије нису решиле нека значајна питања у погледу шире и свестраније разраде циљева и задатака, оне су у значајној мери допринеле разради, операционализацији и конкретизацији образовних задатака, означиле су правац даљих и успешнијих разрада у обухватању свих нивоа и аспеката учења.

Гледајући у целини, најбоље је разрађен когнитивни домен, афективан је слабије разрађен, док се у оквиру психомоторног домена запажају одређени недостаци.

Поставља се питање *интегрисања* различитих таксономија и таксономијских прилаза и разрада, како у оквиру једног тако и различитих домена у правцу преовладавања мултидимензионалног прилаза. Указујући на вештачки карактер поделе у поменута три домена, V. De Landsheere сматра да би идеална била јединствена и поливалентна таксономија којом би се покрила сва три домена и указује педагозима и састављачима наставних програма на чињеницу да је појединац *јединствена целина*.

Разрада циљева и задатака представља веома сложен посао који претпоставља тимски рад и сарадњу стручњака различитих профила: филозофа, социолога, психолога, педагога, као и наставника који раде у непосредној наставној пракси. Разрада циљева и задатака није посао кратког даха, нити рад појединаца, ма колико они били компетентни за области којима се баве. Овај посао мора да се одвија у два правца: теоријском и практичном, и оба морају бити интердисциплинарног карактера.

Таксономије су рађене за потребе и примену у америчким школама и школском систему па је неопходно њихово прилагођавање имајући у виду вредности, могућности и захтеве нашег друштва, циљеве којима тежимо и које желимо да остваримо, као и одговарајуће услове и могућности.

ЛИТЕРАТУРА

Bloom, Benjamin (1966), ***Uloga pedagoških nauka u razvoju nastavnih programa***. International Journal of Educational Science, Oxford, Vol. 1, pp. 15–16.

Bloom, B. S. (1956) and others, ***Taxonomy of Educational objective***, Handbook I, Cognitive domain, New York, McKay.

Cucos, Constantin (1996), ***Pedagogia***. „Polirom“, Jaşi.

De Landsheere, Viviane (1985), ***Objectives***, ***Educational objectives of***, in: The International Encyclopedia of Education, T. VI, Pergamon Press.

De Landsheere, Viviane and Gilbert (1975), ***Fefinir les objectivs de l'education***, PUF.

Джуринский, А. (1999), *Развитие образования в современном мире*, Владос, Москва.

Godland, J. (1966), ***The Development of a Conceptual Sustem for Dealing with Problems of Curiculum and Instruction***, Los Angeles, Institute for Development of Educational Activities, University of California.

Đorđević, Jovan (2007), „Ciljevi vaspitanja i obrazovanja i moralne vrednosti“, Srpska akademija obrazovanja, ***Godišnjak 2***.

Đorđević, Jovan (1993), „Problemi ciljeva i zadataka u obrazovanju i vaspitanju“, ***Pedagogija***, 1–2, Beograd.

Havelka, Nenad (1987), „Struktura ličnosti učenika u svetslosti vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka“, ***Zbornik 20***, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.

Klein, Helmut and Tomaschewsky, Karlheinz (1956)***, Didaktik***, Berlin.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., Mesia, B. D. (1964) ***Taxonomy of Educational objectives***, Handbook II, Affective Domain, New York.

Лихачев, Б. Т. (1993), *Педагогика*, „Прометей“, Москва.

Joan, Nikola (1996), ***Tratat de pedagogia scolare***, Bucuresti.

Marentić-Požarnik, Barica (2000), ***Psihologija učenja in pouka***, DZS, Ljubljana.

Milutinović, Jovana (2008), ***Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka***, Novi Sad.

Muszynski, Heliodor (1974), ***Ideal i cele wychowania***, Warszawa.

Muszynski, Heliodor (1976), ***Zarys teorii wychowania***, PWN, Warszawa.

Петров, Петър (1994), *Дидактика*, София

Potkonjak, Nikola (1993), „O cilju vaspitanja, terminologiji i operacionalizaciji tog cilja“, ***Pedagogija, 1–2***, Beograd.

Simpson, E. J. (1972), ***The classification of Educational Objectives Psychomotor Domain***, Urbana: Univer. od Illinois Press.

Prof. Dr. Jovan Djordjevic, Serbian Academy of Education, Belgrade

PROBLEMS AND ROLE OF PEDAGOGICAL GOALS FROM THE ASPECT OF EDUCATION TAXONOMY

Summary: The paper deals with the problems and roles of pedagogical goals from the aspect of education taxonomy. The goal of education is not only the norm which is needed for developing certain characteristics of an individual, but also a specific requirement for a teacher. These requirements should define the actions of the teachers, so that the pupils are able to adopt and realize them, in the best possible ways and to the greatest possible extent.

Goals and tasks are fundamental and global and are the basis of the educational and teaching work in general.

Key words: ***pedagogical goals, pedagogical tasks, education taxonomy, theory of psychostructure of teaching.***

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.014:006***
13. новембар 2009. *стр.* ***53–78***

Prof. dr Grozdanka Gojkov, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“ u Vršcu

OBRAZOVNI CILJEVI I OBRAZOVNI STANDARDI [1]

Apstrakt: U tekstu se nastoje sagledavati pitanja standarda i njihovog odnosa s ciljevima vaspitanja i obrazovanja, s posebnim naglaskom na primenu obrazovnih standarda, odnosno pretpostavku stvaranja instrumenata koji bi objektivizovali efekte učenja, ili poređenje postignuća učenika. Uvođenje mera evaluacije predstavlja odgovor na zahtev za odgovornim, valjanim i efikasnim obrazovanjem, Jedinicom mere za poređenje danas se smatraju kompetencije kojima se operacionalizuju obrazovni standardi. Posebna pažnja posvećuje se refleksijama koje u fokusu imaju stavove da se ovim kvalitet koji se standardima želi postići svodi na kvantitet.

Ključne reči: obrazovni ciljevi, obrazovni standardi, kompetencije.

Danas se kvalitetno obrazovanje smatra strateškim ciljem skoro svih država sveta i zasnovan je na Opštoj deklaraciji o ljudskim pravima i Konvenciji o pravima deteta. Milenijumski ciljevi obrazovanja jesu ciljevi razvoja koje su utvrdile Ujedinjene nacije, a Vlada Republike Srbije se, takođe, obavezala se da će ih realizovati.

Uvođenje mera evaluacije predstavlja odgovor na zahtev za odgovornim, valjanim i efikasnim obrazovanjem. Strategije evaluacije trebalo bi da nacionalnim i lokalnim obrazovnim akterima omoguće da utvrde opravdanost raspodele i korišćenja ekonomskih i drugih resursa, dobiju podatke o postignutim standardima[2] i rezultatima, obezbede valjano i odgovorno izvršavanje preuzetih obaveza u obrazovanju nastavnika i podstaknu razvoj nastavnog osoblja i programa. Za ostvarivanje ovoga cilja, kako u pominjanom dokumentu Zavoda stoji, smatra se neophodnim razvijanje i uvođenje sistematske spoljne i unutrašnje evaluacije ustanova, programa, nastavnog osoblja ili učenika na nacionalnim i lokalnim nivoima. U svetu, vrednovanje ustanova pored ministarstava obrazovanja vrše i nezavisne institucije. U našem sistemu takvu ulogu ima Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja čiji je zadatak da periodično vrši eksterno

---

[1] Trekst je rađen u okviru projekta Ministarstva nauke RS, br. A 149049.

[2] ***Predlog obrazovnih standarda*** koji je upućen Ministarstvu prosvete i sporta Republike Srbije. Nacionalni prosvetni savet doneo ga je 19. 05. 2009. godine, a preuzeto je sa sajta Ministarstva prosvete RS: www.mps.sr.gov.rs

vrednovanje ustanova. U okviru projekta „Razvoj školstva u Republici Srbiji“ (koji je finansiran iz kredita Svetske banke, IDA 3636 YF), jedna od komponenti pod nazivom „Razvoj standarda i vrednovanje“, bila je direktno usmerena na utemeljenje validnog sistema vrednovanja postignuća učenika u Srbiji.[3]

Usvajanjem Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (***Sl. glasnik RS***, br. 62/03, 64/03, 58/04 i 62/04) postavljene su zakonske osnove za osnivanje institucije koja će se baviti vrednovanjem sistema obrazovanja. Time su se stekli uslovi za izvršenje aktivnosti planiranih projektom, a po završetku projekta Zavod je bio osposobljen za samostalno obavljanje poslova praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća u obrazovnom sistemu Srbije.

Na ovom mestu, utisak je, da ima smisla osvrnuti se na novi dokument koji nastoji regulisati pitanja obrazovnih standarda.[4]

Pod obrazovnim standardima podrazumevaju se u ovom dokumentu iskazi o temeljnim znanjima, veštinama i umenjima koje učenici treba da steknu do određenog nivoa u obrazovanju. Ističe se da standardi artikulišu najvažnije zahteve školskog učenja i nastave i iskazuju ih kao ishode vidljive u ponašanju i rasuđivanju učenika. Namere su bile da se ovim standardima obrazovni ciljevi i zadaci prevode na mnogo konkretniji jezik koji opisuje postignuća učenika, stečena znanja, veštine i umenja, tako da se njihovim osnovnim karakteristikama smatra to što su definisani u terminima merljivog ponašanja učenika. Navodi se u dokumentu i da su zasnovani

---

[3] Osnovni cilj ove komponente bio je da se uspostavi validan i međunarodno kompatibilan sistem vrednovanja učeničkih postignuća na osnovu obrazovnih standarda, dok su se specifični ciljevi odnosili na osnivanje institucije koja bi bila referentna za praćenje i vrednovanje učeničkih postignuća i definisanje obrazovnih standarda i vrednovanje, utvrđivanje empirijskih standarda za kraj obaveznog obrazovanja za predmete matematika i srpski jezik i dobijanje pouzdanih informacija o učeničkim postignućima na kraju prvog ciklusa i na kraju obaveznog obrazovanja.

U periodu uspostavljanja sistema, 2003–2006. godine, u okviru ove komponente vršile su se aktivnosti u okviru sledećih projekata:

- Izrada predloga standarda učeničkih postignuća za kraj obaveznog obrazovanja,
- Nacionalno testiranje učenika III i IV razreda osnovne škole,
- Razvijanje sistema podrške za nastavnike razredne nastave za primenu standarda u nastavi i ocenjivanju u III i IV razredu osnovne škole.

Međunarodno istraživanje TIMSS 2007

[4] ***Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*** nastali su kao rezultat rada u okviru projekta Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije „Razvoj školstva u Republici Srbiji“ i njegove projektne komponente „Razvoj standarda i vrednovanje“, koju je realizovao Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Nacionalni prosvetni savet ih je usvojio 19. maja 2009. godine. U uvodnom delu ovoga dokumeta obrazlaže se pojam, odnos standarda i ciljeva ocenjivanja obrazovanja, karakrteristike obrazovnih standarda, daju se nivoi postignuća, načini kako su razvijani standardi obrazovanja i njihova namena. Kratko ćemo se osvrnuti na uvodne sadržaje ovoga dokumenta kako bismo ga mogli dalje detaljnije posmatrati. Ovi standardi formulisani su za deset nastavnih predmeta: srpski jezik, matematiku, istoriju, geografiju, biologiju, fiziku, hemiju, muzičku kulturu, likovnu kulturu i fizičko vaspitanje.

na empirijskim podacima, a stepen njihove ostvarenosti može se, iz godine u godinu, empirijski proveravati. Na osnovu tih provera i pratećih analiza, u intervalima od 4 do 5 godina, planirano je da se standardi revidiraju, te bi uspostavljanje i unapređenje standarda bio kontinuiran proces, tesno povezan sa promenama položaja i uloge obrazovanja u društvu.

OBRAZOVNI CILJEVI I OBRAZOVNI STANDARDI

Pod ovim podnaslovom prišlo se objašnjenju da se do sada u obrazovnom sistemu polazilo od formulisanih ciljeva i zadataka za sve nivoe obrazovanja koji se eksplicitno navode u nastavnim programima za pojedine predmete. Između standarda, kako su u ovom dokumentu postavljeni, i ciljeva, navedenih u nastavnim programima, ističe se u ovom dokumentu da postoje razlike kako u funkciji koju imaju tako i u stepenu operacionalizacije i preciznosti iskaza.

Navodi se da su formulacije standarda konkretne, operativne i date u iskazima šta učenik zna, može i ume i moguće ih je proveriti testiranjem ili posmatranjem. Takođe se ističe da su standardi rezultat procesa u toku kojega dolazi do usaglašavanja između efekata koje je obrazovni sistem ostvario i onih koje treba da postigne u „narednom koraku“, kao i da oni odgovaraju na neka teška, a strateški važna pitanja s kojima se obrazovni sistemi uvek iznova suočavaju: kakve efekte postižemo u obrazovanju i gde možemo i moramo postići bolje efekte s kapacitetima kojima raspolažemo. Ovaj balans između onoga „gde smo“ i „gde želimo da budemo“ smatra se veoma važim aspektom obrazovnih standarda i bitno ih razlikuje od onoga što je iskazano kroz ciljeve obrazovanja.

KARAKTERISTIKE OBRAZOVNIH STANDARDA[5]

Kao glavne karakteristike obrazovnih standarda izdvajaju se, u dokumentu na koji se ovde osvrćemo, sledeće: 1. Proverljivost specifikovanih obrazovnih ishoda, 2. Fokus na temeljnim znanjima, 3. Kumulativnost, 4. Diferencijacija, 5. Razumljivost, 6. Izvodljivost, 7. Obaveznost za sve[6], Obrazovni standardi se primenjuju na sve učenike[7]. U ovom dokumentu, formulisani su standardi na tri nivoa po-

---

[5] Adaptirano prema: ***The Development of National Educational Standards Federal Ministry of Education and Research***, Germany, 2004, 22 (www.bmbf. de)

[6] Preuzeto iz pomenutog dokumenta ***Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja*** nastali u okviru projekta Ministarstva prosvete i sporta Republike Srbije „Razvoj školstva u Republici Srbiji“ i njegove projektne komponente „Razvoj standarda i vrednovanje“, koju je realizovao Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. Nacionalni prosvetni savet je usvojio ovaj dokument juna 2009. godine.

[7] U radu sa učenicima sa posebnim potrebama nastavnik treba da koristi svoje profesionalno iskustvo kada odlučuje koje od predloženih standarda može i treba da primeni.

stignuća. Nivoi obrazovnih standarda opisuju zahteve različite težine, kognitivne kompleksnosti i obima znanja, od jednostavnijih ka složenim. Svaki naredni nivo podrazumeva da je učenik savladao znanja i veštine sa prethodnog nivoa.[8]

NAČIN FORMIRANJA OBRAZOVNIH STANDARDA

Obrazovni standardi razvijani su, kako se u dokumentu navodi, na osnovu procena stručnjaka za nastavni predmet, stručnjaka obrazovnih nauka (verovatno se ovde misli na pedagoške nauke; nije jasno zašto je ovaj termin izbegnut), stručnjaka za naučnu disciplinu i na osnovu rezultata empirijskih provera stvarnih postignuća učenika osmog razreda. U ovom procesu su učestvovali konsultanti ETS-a[9] i Instituta za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. U složenom procesu konstruisanja standarda smenjivale su se ekspertske procene o tome šta je bitno za neku oblast, operacionalizacije tih zahteva u zadatke za učenike, empirijske provere u kojoj meri su takvi zahtevi zaista i ostvareni u našim školama i preformulacije iskaza standarda.

Namena obrazovnih standarda je, kako se u dokumentu navodi, da ujednače kvalitet funkcionisanja sve više decentralizovanih obrazovnih sistema, kako na nacionalnom, tako i na internacionalnom nivou. Koliko je to u našoj zemlji karakteristično, koliko su sistemi centralizovani, odnosno koliko ova konstatacija odgovaranja stanju u našem vaspitno-obrazovnom sistemu, pitanje je za diskusiju. Takođe se kao namena navodi da savremeni obrazovni sistemi ohrabruju nastavnike da traže različite puteve poučavanja, pomažu im da kreiraju obrazovno okruženje koje podržava proces učenja i lični razvoj deteta, a standardi obezbeđuju da svi učenici na kraju određenog obrazovnog nivoa imaju jednako kvalitetna znanja.

Smatra se dalje da svako merenje i vrednovanje učeničkih postignuća vrši uticaj na nastavu. Od suštinskog značaja je da se organizacija, realizacija, praćenje i vrednovanje nastave zasnivaju na istim, jasno formulisanim, usaglašenim, i od svih učesnika u obrazovanju prihvaćenim standardima. Smatra se i u dokumentu navodi da će primena obrazovnih standarda omogućiti da obrazovni rad bude efikasniji i kvalitetniji, a vrednovanje rezultata objektivnije i pouzdanije.

Ističe se i stav da obrazovni standardi objektivizuju i standardizuju školsko ocenjivanje znanja. Na školskim ocenama su zasnovane dalekosežne životne odluke, kao što je izbor škole i profesije. Međutim, smatra se da kriterijumi ocenjivanja koje primenjuju nastavnici mogu biti subjektivni. Problem sa različitim kriterijumima ocenjivanja ne može biti rešen bez usaglašenih standarda učeničkih postignuća, kako se u dokumentu ističe. Kada su kriterijumi jasno i precizno definisani, kao što je to slučaj sa obrazovnim standardima, nastavnik može lako da ih primeni. Time se

[8] Šire o konkretizaciji nivoa videti pomenute standarde.

[9] Educational Testing Service Europe.

povećava objektivnost svakodnevnog školskog ocenjivanja, kao i uporedivost školskih ocena, što ujednačava šanse učenika pri upisu u naredni nivo školovanja. Uz to, standardi omogućavaju odgovarajućim stručnim institucijama da razvijaju nastavne materijale koji će biti kvalitetna podrška nastavniku i učenicima u njihovom svakodnevnom radu, kako se u dokumentu navodi.[10]

Obrazovni standardi, navodi se u dokumentu, osnov su za razvijanje instrumenata koji služe samovrednovanju rada škola, nastavnika i učenika. Standardi bi trebalo da pomognu nastavnicima da jasnije sagledaju hijerarhiju obrazovnih ciljeva i zadataka i da usmere napore ka nalaženju onih nastavnih oblika, metoda i sredstava koji u najvećoj meri doprinose njihovom ostvarivanju. Standardi bi, takođe, trebalo da omoguće učenicima uvid u to šta se od njih očekuje, šta treba da nauče i kako će se njihovo učenje proveravati, što bi, očekuje se, trebalo da im omogući da usmere dodatnu pažnju i napore na suštinske delove gradiva. Učenici će moći da preuzmu veću odgovornost za sopstveno učenje kada znaju šta se od njih očekuje i koje standarde treba da ostvare. Takođe, njima se unapređuje komunikacija između škole i roditelja koji sada tačno znaju šta mogu da očekuju od škole u pogledu obrazovanja dece i mogu aktivno da pomognu u radu škole.[11]

Obrazovni standardi predstavljaju, prvo, opis projektovanih i očekivanih dometa obrazovnog sistema u određenoj fazi ili etapi obrazovanja, i drugo, jasan i usaglašen instrument za praćenje i vrednovanje njegove efikasnosti. Dozvolimo sebi ovde samo jedan kratak komentar, iako su do sada, uglavnom, što vernije dati stavovi dokumenta, koji bi se mogao izraziti sledećim pitanjem: u čemu se ovako izračeni standardi suštinski razlikuju od dosadašnjih ciljeva, odnosno zadataka, kao njihove konkretizacije? Primenom standarda, navodi se na kraju uvodnog dela ovoga dokumenta, možemo da dobijemo podatke o tome da li mere koje su preduzete u obrazovnom sistemu daju očekivane efekte. Možda bi se i ovde mogao staviti znak pitanja, posebno ako ovu konstataciju posmatramo iz ugla kompleksnosti faktora koji u nastavi utiču na ishode. Primena ovakvog sistema vrednovanja, ističe se u dokumentu, doprineće kvalitetnijem planiranju u oblasti obrazovanja i donošenju odluka koje su zasnovane na empirijski dobijenim podacima. Navodi se, takođe, i da dokument o obrazovnim standardima danas ima većina zemalja, a u Evropi gotovo sve zemlje.

Nacionalni standardi su, kao što je prethodno već rečeno, postali pedagoška stvarnost u gotovo svim evropskim i drugim zemljama. Zato i nas interesuju, a interesuje nas i gledanje pedagoga na njihovo instaliranje u praksu, kao na efekte, odnosno na funkciju da unaprede kvalitet nastave, što bi, bar prema svemu što se do sada piše i govori, bila njihova namena. Zato ćemo se ovde osvrnuti na pitanje koje mnogi pedagozi danas u vezi standarda postavljaju, a odnosi se na sledeće: jesu li obrazovni standardi instrument kontrolisanja efekata obrazovnog sistema, unapređivanja kvaliteta nastave ili standardizacija razvoja posebnosti? Osvrnućemo se na tekst

---

[10] ***Predlog obrazovnih standarda,*** preuzeto sa sajta Ministarstva prosvete RS.

[11] ***Ibidem.***

Slavice Bašić sa Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, sa Odseka za pedagogiju, koja se s dužnom pažnjom bavila ovim pitanjem.

Pomenuta autorka na čiji se tekst ovde osvrćemo ističe da su standardi[12] novi oblik postavljanja i legitimisanja ciljeva školskim procesima vaspitanja i obrazovanja i da se kao takvi mogu razumeti kao kurikularni dokumenti, ali i kao klasični nastavni planovi i programi. Ona smatra da su ovi uspostavljeni kao paradigmatičan odgovor na manjkavost klasične, kurikularne teorije u pogledu mogućnosti u kojoj su meri postavljeni ciljevi učenja ostvareni i u kojim su organizacijskim i situacijskim uslovima ostvarivi.

Njena je procena da uvidi u međunarodna iskustva[13] primene koncepta obrazovnih standarda pokazuju da koncept obuhvata:

- standarde sadržaja (content standards ili curriculum standards),
- standarde nivoa postignuća (perfomance standards, output standards) i
- standarde resursa, koji se odnose na uslove, mogućnosti učenja (opportunity-to-learn-standards).

Međusobna povezanost i isprepletanost navedenih standarda posmatra se u literaturi jedinstveno, dakle kao pojam koji sadrži sve pomenute aspekte, te je nemoguće posmatrati odvojeno njegove delove, iako literatura vezuje pojam standarda za učenička postignuća (performanse, output standards). Ovako shvaćeni standardi obuhvataju:

– opšte ciljeve obrazovanja i precizno formulišu šta učenici na kraju jedne godine, ili jedne faze obrazovanja treba da znaju i mogu da učine, na kom stepenu i koje su kompetencije do tog trenutka razvili;
– oni, takođe, treba da budu kriterijumi provere učeničkih postignuća („prevođenjem“ u test-zadatke), što ima funkciju instrumenta koji treba da osigura kvalitet obrazovnog sistema, odnosno da doprinosi stvaranju nove nastavne kulture.[14]

Mnogi danas veruju da obrazovni standardi (misli se, pre svega na output-standarde) imaju funkciju „kopernikanskog“ obrta u obrazovanju, da bi trebalo da doprinesu preorijentaciji s’ input na „output“ paradigmu obrazovanja. Tako S. Bašić, tumačeći ove stavove konstatuje da su u klasičnom kurikulumu ciljevi učenja trebali biti ne samo intersubjektivno razumljiv, nego i legitimirani (opravdani) i obrazovni sadržaji detaljno opisani, u konceptu obrazovnih standarda ciljevi učenja navedeni su u obliku modela kompetencija, a izbor, kako ona kaže, većine sadržaja i načina poučavanja kompetencija premešta se u područje autonomnog odlučivanja škola, odnosno nastavnika pojedinačno. Očekuje se, logično, da škole treba dalje da

[12] S. Bašić smatra da se pojam „standard“ u sintagmi „obrazovni standardi“ upotrebljava u pluralu samo kada se odnosi na nacionalni obrazovni standard.

[13] Ravitch i Aldrich, prema: S. Bašić, ***op. cit***.

[14] Ravitch i Aldrich, ***Ibidem***

preuzmu odgovornost sa njihovo ostvarivanje.[15] Ovom kontekstu output-paradigme, prema ovoj autorki, pripadaju i katalozi kompetencija i (ključnih) kvalifikacija, struktura znanja, stavovi i vrednosti, odnosno obeležja jedinstvene ličnosti koja će biti otvorena i sposobna za autonomno, odgovorno i kompetentno delovanje u privatnom, društvenom i sve kompleksnijem ekonomskom svetu.[16]

Jedno od značajnih pitanja, interesantno za većinu pedagoških krugova i ne samo pedagoških, didaktičkih i metodičkih, nego i političkih, pa i u širem kontekstu, evropskom, glasi: ispunjavaju li obrazovni standardi očekivanja, rešavaju li problem legitimisanja vaspitnih i obrazovnih ciljeva na zadovoljavajući način. Dalje idu pitanja redom: u kakvom su odnosu obrazovni sadržaji i obrazovni standardi, kako uspostaviti inteligentan obrazovni standard i kako ga operacionalizovati, odnosno kako ga učiniti validnim instrumentom merenja i kako pratiti isplativost preduzetih merenja stepena ostvarenosti standarda?[17] Možda bi iza ovoga moglo imati mesta i pitanje: koliko formulacijom obrazovnih standarda mogu da se „uhvate“ sve nijanse i suština efekata obrazovanja i vaspitanja koja se određenim standardom podrazumeva. Mogla bi se ovde otvoriti i druga pitanja, ali, kako je ovaj tekst namenjen pre svih onima koji su već u praksi, ostavljamo ih za diskusiju ili za međusobne debate već oprobanih kolega. Ipak, možda bi imalo smisla reći i kako kritički tonovi boje ovu tematiku. Neki od kritičkih pogleda ističu pitanje: kako standardi postignuća mogu omogućiti autonomiju procesa učenja i razvoja? Dalje, mnogi se pitaju da li je ovde reč o uniformisanju razvoja ličnosti putem standarda? Značajno je da mnogi smatraju da ovde ima još dosta otvorenih pitanja, a mnogi su pred dilemom: obrazovanje ili standard? Zato se danas preduzima već značajan broj istraživanja sa temom didaktičko-metodički momenti efekata koncepta kompetencija u nastavi i nastoje se sagledati pedagoško-antropološka utemeljenja modela kompetencija kao osnove za humanističku orijentaciju obrazovanja.[18] O ovome je bilo već reči u drugim studijama.[19]

S. Bašić otvara pitanje nespojivosti unutar sintagme „obrazovni standardi“, nazivajući je oksimoronom, po staroj grčkoj reči okxymoron, koja danas kao jezička figura, posebna vrsta antiteze, označava nešto kontradiktorno. Ovde se misli na činjenicu da su škole i do sada bile u dobroj meri standardizovane, dakle, nisu mogle raditi bez određenih standarda koji su se odnosili na određivanje vremena, prostora, sadržaja, formiranja obrazovnih grupa, propisanih uslova i procedura ocenjivanja i prelaska iz razreda u razred... Sada se sintagma „obrazovni standardi“ smatra oznakom novog načina promišljanja, organizovanja i evaluacije obrazovnog procesa (možda bi se moglo reći i načinom kontrolisanja obrazovnog procesa). Obrazovni

---

[15] S.Bašić, ***op. cit.***

[16] ***Ibidem***

[17] ***Ibidem***

[18] Šire o ovim pitanjima govore saopštenja na skupovima u Splitu „Na putu ka dobu znanja“, (Zbornik rezimea, 2009), i na skupu Instituta za pedagogška istraživnaja u Beogradu, 2009.

[19] Roth, Reetz, Brugelmann, prema, S. Bašić, ***op. cit.***

standardi se pominju u literaturi kao instrumenti kontrole i to se jasno i ističe, i tumače se kao instrumenti kontrole efekata obrazovnog sistema, a uporedo sa tim smatraju se, kako je već konstatovano, i agensima nove nastavne kulture koja se usmerava ka učeniku. Zato se ova autorka pita, a mi joj se pridružujemo, da li je ovde reč o obrazovno-ekonomskom ili o pedagoškom konceptu?

S. Bašić smatra da je u traganju za odgovorima na postavljana pitanja moguće poći od analize značenja izraza „obrazovni standardi". Tako ona navodi da se u opšteupotrebnom značenju ovaj termin odnosi na preciznije utvrđivanje osobina, svojstava koje jedan predmet ili proces moraju imati kako bi zadovoljili definisane kriterijume kvaliteta.[20] Po njoj je još značajno da se standardi uspostavljaju izdvajanjem samo najznačajnijih svojstava predmeta, odnosno procesa, što bi značilo da se predmet ili pojava redukuje, pojednostavljuje, uprošćava njena kompleksnost. Ova autorka, takođe, navodi i značenje ovoga termina po kome u svakodnevnom govoru on označava i ukupnost različitih životnih uslova koji određuju kvalitetan nivo života, te se iz ovoga ugla na standarde gleda kao na cilj, ali i kao na kriterijum, merilo za poređenja. S. Bašić smatra da su pomenuta značenja prisutna i u raspravama koje prate uvođenje standarda kao kriterijuma kvaliteta obrazovnog sistema, organizacije škole, pedagoške interakcije u njoj.[21] Na ova pitanja drugi autori gledaju još oštrije isticanjem da se stiče utisak da rasprava koja prati uvođenje standarda kao instrumenata za osiguranje kvaliteta u obrazovanju već oksimoronom ima nameru skrenuti pažnju na odsutnost standarda obrazovanja i afirmisati ove standarde kao „čarobno sredstvo" za podizanje kvaliteta obrazovanja. Ističe se u ovom kontekstu kao značajno da se ovde ipak ne radi o promišljanju pedagoških standarda na novi način, nego o sasvim novom obliku standarda, o standardima učeničkih postignuća (output-standardima).[22] S. Bašić se, takođe, osvrće na namere uspostavljanja standarda u industriji, pominje ISO standarde, kao pokušaj usklađivanja kvaliteta na svetskom nivou i ističe da su efekti ovoga poteza kratko sadržani u sledećem:

- duboko razumevanje poslovanja, procesa, kupaca i njihovih potreba,
- fokusiranje na preventivu i prepoznavanje problema unapred,
- podizanje organizacijske kulture radi ekonomske efikasnosti, što znači da standardi podrazumevaju da sistem upravljanja mora biti definisan i kontrolisan.

Ovo bi se možda moglo prihvatiti kao dovoljna osnova za pojmovni okvir koncepta obrazovnih standarda, a odnosi se na: proizvod (ključne kompetencije), standard (područje tolerancije, odstupanja), kvalitet (sistema, škole, nastave), kontrol (spoljna i unutrašnja) – vrednovanja, testovi, završni ispiti, PISA i dr. studije. Za definisanje ovoga pojma možda je značajno i to da standardi uvek imaju i područje na kome vre-

---

[20] S. Bašić, ***op. cit.***

[21] ***Ibidem***

[22] J. Oelkers, ***Was sollen Bildungsstandards in der Schule***?, Festvortrag im Georg-Ecert- Institut fur internationale Schulbuchforcschung am 24. juni 2005 in Branschweig.

de, da su dostupni javnosti i da ih prihvataju neke merodavne institucije za standarde. Za obrazovanje je značajno da je reč o nacionalnim standardima, jer je odavno usvojen stav da u svetu nije moguće doći do jedinstvenih standarda.[23]

U diskusiju o pojmu S. Bašić uvodi i pitanje značenja termina „obrazovanja". Ona smatra da je u ovom kontekstu obrazovanje povezano s učenjem i postignućima u učenju, dakle, kako ona kaže, sa individualnim razvojem. Obrazovanje se danas već višeznačno shvata, a ona osnovna obeležja ovoga pojma sažima u sledeće četiri tačke:

- razvoj „unutrašnjih snaga" (formalno obrazovanje), kao i usvajanje znanja i pristupa upoznavanju sveta (materijalno obrazovanje);
- obrazovanje nosi u sebi i proces samoobrazovanja, samooblikovanja, i samoaktivnosti, kao i proces obrazovanja putem poučavanja, posredovanjem nastavnika;
- obrazovanje je prenošenje i usvajanje obrazovnih dobara, kao što su: jezik, prirodne i društvene nauke, umetnost, ali uz kritičko konfrontiranje s njima na osnovu vlastitih misaonih procesa i prethodnih znanja;
- obrazovanje služi razvoju vlastitog individuuma, ali ima i društvenu svrhu, što na osnovu kritičkog odnosa prema društvu i spremnosti za akciju doprinosi njegovom razvoju.[24]

Moglo bi se, dakle naglasiti, kako sama autorka ističe, da se obrazovanje uvek odnosi na jačanje pojedinaca, dakle uvek je reč o pitanjima individualnog razvoja – individuacije. Po njenom shvatanju, u terminu „obrazovni standardi" ujedinjeno je individualno, u principu nikada finalizirano sa opštim, reduciranim na najvažnije, na zajedničko, i istovremeno finalnim i uporedivim, a to su standardi.[25]

Suprotnost sjedinjenja u jednom pojmu navodi S. Bašić da oksimoronom, stilskom figurom skrene pažnju na oprečnosti u suštini ovoga pojma. Kratko će se zadržati pažnja na ovome. Ona u pomenutom tekstu dalje pominje da se možda termin „obrazovni standard" shvata kao „standard za sve", nacionalni standard kao jednakost obrazovnih šansi – što se po njoj jednim delom krije u engleskom terminu educational standards, ili standards in education. Ona smatra da bi u ovom značenju to bilo isticanje zahteva obrazovanja za sve, što, po njenoj oceni, kvalitetnijeg obrazovanja za sve. Značajna je konstatacija da se savremene rasprave o obrazovnim standardima bave, uglavnom, zahtevima za podizanjem kvaliteta obrazovanja i nastave, dakle fokusiraju se na to kako da se ostvare postavljeni ciljevi, odnosno kako da oni budu ostvarivi i ostvareni., a ostvarivost se smešta u područje realnog postavljanja ciljeva učenja i autonomnog odlučivanja škola o načinima njihovog ostvarivanja.[26] Očekuje se, dakle, da škole svojom autonomijom budu i odgovorne za

[23] Šire videti: http//public.mzos.hr.

[24] Šire videti: Textor, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

[25] ***Ibidem.***

[26] Neuweg, prema: S. Bašić, ***op. cit***.

ostvarivanje ovih ciljeva. Agencije, posebne službe i slično vrše provere ostvarenosti standarda, dakle, provere su spoljne, što, po mišljenju S. Bašić, osporava kompetentnost nastavnika, njihovu osposobljenost i, naravno, ovlašćenost za interpretiranje i objektivno vrednovanje vaspitanja i obrazovanja. Ovim se, možemo se složiti, ističu tri suštinska obeležja savremenih shvatanja obrazovnih standarda:

- odnose se na izlaz, postignuće u školskom učenju,
- utvrđuju u nacionalnom okviru kako taj izlaz treba da izgleda (modeli kompetencija, test zadaci),
- za kontrolu kvaliteta ovlašćene su agencije, odnosno nacionalni centri za spoljno vrednovanje postignuća učenika.[27]

Nacionalni obrazovni standardi su instrument kontrole kvaliteta, nadgledanja rada škola, čime je centar kontrole pomeren sa škole na državu. I na kraju ovim se vrednuje koliko je sistem obrazovanja opravdao uložena sredstva.[28] Ovo bi bile osnovne odrednice suštinske razlike pojma „obrazovni standard“ u odnosu na dosadašnje brojne instrumente standardizovanja školskog vaspitanja i obrazovanja. Iza ovih misli autorka, na čiji se tekst osvrćemo, pita se dalje: da li su obrazovni standardi samo jedna od reakcija na dosadašnji sistem procena postignuća učenika? U daljem osvrtanju na prethodno navodi se da se kao argumentacija za uvođenje standarda obično navode slabosti dosadašnjih procedura merenja u školama, te zagovornici uvođenja standarda ističu nedostatak kvaliteta merenja učeničkih postignuća. Smatra se, naime, da su i kriterijumi merenja koji su se podrazumevali u zadacima uz nastavne planove interpretirali subjektivno, te su se i sadržaji provera razlikovali od nastavnika do nastavnika, odnosno škole. Smatra se otvorenim stvarno učeničko znanje i umenja u ovakvom pristupu vrednovanja školskih postignuća. U novom pristupu koji podrazumeva objektivno vrednovanje nije zanemaren značaj samovrednovanja, internog vrednovanja, kao korak samokontrole u postizanju nacionalnih standarda.

Za primenu obrazovnih standarda je pretpostavka stvaranje instrumenata koji bi objektivizovali efekte učenja ili poređenje postignuća učenika. Jedinicom mere za poređenje danas se smatraju kompetencije kojima se operacionalizuju obrazovni standardi.[29] Mnogi autori, a među njima i Mc Neil, smatraju da se ovim kvalitet koji se standardima želi postići svodi na kvantitet.[30]

Pokušajmo prethodno da posmatramo iz ugla Wainertovog shvatanja pojma OECD-projekta „Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, (DeSeCo)“. On je napravio analizu pedagoških, psiholoških i lingvističkih „kompetencija“ i uspostavio radnu definiciju pojma – kompetencija, koja je prihvaćena kao konceptualni okvir. Ova njegova definicija se odnosi na

---

[27] Ibidem.

[28] Klieme, prema: S. Bažić, ***op. cit.***

[29] Za šire informisanje videti: Herzog, Neuweg, Sacher i dr. (dati su u popisu literature).

[30] McNeil, prema: S. Bašić, ***op. cit***.

sledeće: „Kompetencije su kognitivne sposobnosti i veštine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi rešili određene probleme, kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rešenja problema mogla uspešno i odgovorno koristiti u promjenjivim situacijama“.[31] Kompetencija je, prema ovom shvatanju dispozicija koja osposobljava pojedinca za uspješno rješavanje problema određene vrste, kako to vidi S. Bašić. Individualno oblikovanje i razvoj kompetencija određeni su različitim komponentama: sposobnosti, znanja, razumevanje, umeće, delovanje, iskustvo, motivacija.

Stručna grupa Evropske komisije nadovezuje se na pomenuto Wajnertovo određenje i navodi da kompetencije obuhvataju:

- kognitivnu kompetenciju, koja uključuje upotrebu (koncepata), ali i implicitna znanja (tacit knowlege), koja su stečena iskustveno;
- funkcionalnu kompetenciju (umeća/spretnosti, know-how), koja se zahteva za obavljanje konkretne radnje/aktivnosti;
- personalnu kompetenciju, koja se odnosi na ponašanje u određenoj situaciji;
- etičku kompetenciju, koja obuhvata određene personalne/etičke vrijednosti.[32]

U svim ovim definicijama sreću se pojmovi sposobnosti, spremnosti, odnosno spretnosti i iskustva, pri čemu, možemo se složiti sa S. Bašić, Evropska komisija izjednačava kompetencije i sposobnosti. U oba prethodno posmatrana slučaja, dakle, kod Vajnerta, kao i kod Evropske komisije, pojam kompetencija je okrenut ka kognitivnoj prirodi kompetencija, kako navodi i S. Bašić. Ostale strane kompetencija (predmetne, socijalne, personalne i dr.) zapostavljene su, s tim što Vajner još uzima u obzir i motivaciju, socijalno umeće i voljnost, što bi, po oceni S. Bašić, moglo biti istoznačno s personalnom i etičkom kompetencijom. Kod Evropske komisije se uvodi „iskustvo“, ali i jedan i drugi koncept – na kraju – samo na kognitivnom nivou.[33] Ista autorka se bavi ovim pitanjem i iz ugla psiholoških koncepata koji su poput Blumovih u nastojanjima da zahvate celovitu ličnost ostali sadržajno bezuspešni. Ona naglašava pedagoški značaj ovoga pitanja, smatrajući ga pedagoški relevantnim. Takođe, smatra da bi vredno bilo sistemski istražiti kako psihologija na parcijalnim teorijama ličnosti konstruiše pedagoški aranžman.[34] Smatra se isto tako da se pojam „umeće“, veština, spretnost u oba koncepta mogu svrstati u kognitivno područje, te, po ovoj autorki, ostaje nejasno postoji li socijalno, personalno i etičko umeće. Ovaj je momenat vrlo značajan, jer je tu tačka kod koje zapinje kad je u pitanju vaspitnost nastave. Koncept vaspitne nastave (pedagoški koncept) i koncept treninga socijalno-emocionalnih umeća (psihološke provinijencije) na ovom se mestu vidno razlikuju, razilaze.

Bavljenje ovim pitanjima vredno je nastojanja i neće se, verovatno, u skoroj budućnosti moći izbjeći, smatra S. Bašić. Ovde je još značajan stav iste autorke, a

---

[31] E. Weinert, ***op. cit.***

[32] Franc, E. Weinert, prema: S. Bašić, ***op. cit***.

[33] S. Bašić, ***op. cit.***

[34] ***Ibidem.***

po ovome su i kod nas već bile brojne diskusije u istom smeru, da se nastavna kultura ne utemeljuje na obrazovnim standardima, niti na TIMSS, SALVE, IGLU sve do PISA studija. Nasuprot ovim studijama, naučna istraživanja smatraju se osnovom promena i postepenog uspostavljanja nove nastavne kulture (kognitivne psihologije, konstruktivizma, aktualnih neurobioloških istraživanja mozga, kao i drugih relevantnih disciplina), legitimni vaspitno-obrazovni ciljevi i naučno utemeljeni didaktički odnosno pedagoški koncepti. Obrazovno-politički „instrumenti“ važni su za stvaranje materijalnih i socijalnih pretpostavki, za ostvarenje tih koncepata i za obrazovanje nastavnika kao njihovih nosilaca.[35]

No, vratimo se na čas modelima kompetencija za koje S. Bašić smatra da ih tek treba izraditi. Ona ističe da bi za svako područje trebalo da budu razvijeni modeli merenja, koji čine vidljivim stepene i tok razvoja kompetencija. Nju, kao i druge autore, čudi to što postoji implicitni konsenzus oko toga šta su kompetencije iako oko njihove konkretiziranje i određenja opsega primene postoji veliko neslaganje. Čudi je to što se gotovo sve što ima bilo kakvo obrazovno značenje imenuje kompetencijom, a o legitimisanju kompetencija uopšte se ne govori, kao da je legitimnost svega što se imenuje kompetencijom – samorazumljiva! Ona, takođe, upućuje na upoređivanje područja primjene formalnih (obrazovnih) ciljeva nastave u celosti s konceptom kompetencija (posebno upućuje na Klafkija i Grubera) i smatra da se ovi pojmovi podudaraju s pojmom „kompetencija“, a interesantno je pitanje: Ne obećava li se funkcionalistički utemeljenim modelom kompetencija previše?[36]

Takođe, možemo se složiti sa njenim pitanjem: mogu li nacionalni obrazovni standardi kao instrumenti (državne) kontrole i upravljanja kvalitetom obrazovnog sistema ispuniti pedagoška obećanja povezana s njihovim uvođenjem? Mnogi autori, kao i S. Bašić, smatraju da se na ovo pitanje može gledati pro et contra. Razmišljanja o ovom pitanju polaze od pitanja: mogu li obrazovni standardi stvarno unaprediti kvalitet škole? Suština ovoga povezana je sa razumevanjem pojma „kvalitetne škole“,[37] koje stoji i u osnovi obrazovnog standarda U kontekstu promišljanja kvalitetne skole razlikuju se dva pristupa, koji se (s različitim stepenom društvene legitimnosti) razvijaju paralelno. Jedan je school effectiveless, koji se orijentiše na društveni uticaj škole i na rezultate učenja shvaćene kao postignuća učenika na ispitima (društveno-ekonomska perspektiva, funkcionalistički pristup). Drugi je school improvement, koji analizira pokušaje unapređivanja rada u skoli, školske kulture, analizira vlastite mere i procese i pokušava ih modifikovati; koji reflektuje vlastitu praksu iz obzora opšteobrazovnog cilja – autonomni, samoodgovorni, delatni poje-

---

[35] Termin „nova nastavna kultura“ u savremenoj didaktičkoj literaturi ima otprilike isto značenje kao što je u termin „nova škola“ imao u reformskoj pedagogiji (prva polovina XX veka). Ovde je, dakle, reč ne samo o didaktičko-metodičkim promenama, nego o svim procesima povezanim za poučavanje i učenje u školi. Gudjons smatra da se terminom „nastavna kultura“ naglašava pedagoška perspektiva u kojoj se misli na didaktički aspekt procesa učenja, a ne na učenje uopšte.

[36] Šire videti: Hercog, prema: S. Bašić, ***op. cit***.

[37] Videti: Sheldon & Bruce, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

dinac (pedagoška perspektiva, humanistički pristup).[38] Problem, prema S. Bašić, nije u postojanju ta dva pristupa, nego u njihovom zamjenjivanju i otuda pogrešnoj interpretaciji intencija i dosega obrazovno-političkih intervencija u promenu školske kulture i pedagoškog aranžmana. Tako su i obrazovni standardi, po njenoj oceni, s izuzetkom skandinavskih zemalja, postavljeni monokauzalno: obrazovni standardi će dovesti do poboljšanja kvaliteta nastave, do nove kulture učenja, nove kulture škole (sa svim implikacijama tog zahteva). U takvom pristupu izostalo je, po oceni ove autorke, sistemsko promišljanje obrazovnih standarda u kontekstu celokupnog razvoja škole, u kojem bi se ostvarilo integriranje „input“ i „output“ orijentacije i tako celovito postavljeni (pedagoški) standardi postali bi plodni za unapređivanje kvaliteta obrazovanja u institucionalnim uslovima.

Ista autorka navodi da se uvođenjem obrazovnih standarda u svetu vidi da su očekivanja od obrazovnih standarda formirana na tri nivoa:

- nivo obrazovnog sistema (ekonomsko-politička perspektiva);
- nivo obrazovnog procesa u školi (organizacijska perspektiva);
- nivo nastavne kulture (didaktičko-metodička perspektiva)

Takođe se od obrazovnih standarda očekuje da podstaknu razvoj nove nastavne kulture na osnovu konstruktivističkog pojma učenja, s ciIjem razvijanja kompetencija odnosno celovite ličnosti.[39]

S. Bašić, se pita, a mi joj se pridružujemo: Sistem, organizacija i interakcija – sasvim su različite veličine i pitamo se kojem je nivou namenjen obrazovni standard.[40] Mnogi autori smatraju da za razvoj dobrih, inteligentnih obrazovnih standarda treba oko deset godina i da na tom zadatku mora biti angažovano mnogo stručnjaka raznih profila, da treba da postoji institut za razvoj obrazovnih standarda i da treba uvesti novu kulturu didaktičkih istraživanja u koju bi nastavnici bili uključeni kao stručnjaci za nastavu (kompetentni ne samo za organizaciju nego i za istraživanje nastave). Osim toga, stručnjaci su sasvim jasno formulisali okvirne uslove potrebne za takav razvoj potpore školama u uvođenju standarda. I politika je prihvatila da je razvoj kvalitetne škole „work in progress“ i razradila je, u većini analiziranih zemalja, strategiju uvođenja obrazovnih standarda koja ima glavnu razvojnu liniju: od državnih propisa (standardi postignuća, jednakost obrazovnih šansi, pravednost,

---

[38] ***Ibidem***

[39] Očekuje se, takođe, i da osiguraju obvezno obrazovanje svirn učenicima; obaveznu, bar minimalnu nastavnu pomoć svim učenicima bez obzira na poreklo, pol, rasu, socijalni status, kao i da omoguće ravnopravnost učenika i veću prohodnost u školskom sistemu, dakle da omoguće jednakost obrazovnih šansi i fleksibilnost sistema, a među prednostima sreće se osiguranje transparentnosti, zatim da obrazovni standardi budu agensi dernokratske kulture škole i dr. „Obrazovni standard ostavlja školama veliki prostor slobode za unutarškolsko planiranje učenja, dok su nastavni planovi ograničeni na jezgrovni kurikulurn. Kako bi iskoristila taj prostor slobode, škola rnože iskoristiti svoje potencijale, ali i uvesti obrazovanje učitelja, koje je potpomognuto od institucija za obrazovanje nastavnika“ (Klierne et al, prema: S. Bašić).

[40] Herzog, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

prohodnost sistema i sl.) do samostalnosti i odgovornosti škole kao subjekta sprovođenja, s naglaskom na autonomiju škole i odgovornosti. Propisi minimalnog postignuća – zagarantovanog svakom učeniku – a, kako S. Bašić smatra, samo se o njima u ovom kontekstu može raditi, prisiljavaju školu na to da za uspehe i za slabosti u uspehu preuzme odgovornost i da ulaze u individualnu pomoć učenicima koji teže da ostvaruju standarde postignuća.[41]

Osnovna namera uvođenja standarda je, bar prema službenim dokumentima, postepeno osamostaljivanje škola od državnih ingerencija i osposobljavanje za samoodgovornost, autonomnost (samoorganizaciju) pedagoškog rada i mogućnost stvaranja vlastitog, individualnog profila škole. O ovim smo idejama već odavno čitali, a i u našim ranijim reformama su ovi zahtevi postavljani i očekivanja su bila u ovom smislu naglašavana. Ovakva unutrašnja reforma škole išla je i tada kao i sada uz pitanja koja autorka, na čiji smo se tekst prethodno osvrtali, i sama postavlja, a ono bi se moglo odnositi na sledeće: U kojoj meri orijentacija ka obrazovnim standardima podstiče škole da se ogledaju u različitim putevima ostvarivanja ključnih kompetencija, ili standardi koji treba da budu konkretizovani do nivoa testa sužavaju pedagošku višestrukost i samoodgovorna nastojanja učitelja i dranja učenika? Ista autorka postavlja i druga pitanja: Omogućuje li standard školama da se oslobode konvencionalne krutosti ili skriva opasnost sužavanja sadržajne, odnosno obrazovne perspektive? Vodi li ovaj način koncipiranja obrazovnih intencija do nove kulture učenja i poučavanja ili obrazovni sistem vodi prema racionalno planiranom preduzetništvu, apsolutizovanju određenih formi tehnološki osigurane nastave i po oceni mnogih duhovnog osiromašivanja učenika? Implikacije primene standarda za obrazovni sistem, za organizaciju škole i kvalitet nastave, smatra se da tek treba da se empirijski istraže i po oceni mnogih, trebalo bi već sada ozbiljno shvatiti razloge negativnih iskustava zemalja koje su koncept obrazovnih standarda implementirale u praksu.[42]

Odgovori na ova pitanja, smatra se, zavise od prirode odnosa između ciljeva obrazovanja i obrazovnih standarda. Obrazovni standardi pripadaju kontekstu postavljanja ciljeva vaspitanja i obrazovanja i deo su kontroverzne društvene rasprave o školskim ciljevima i o konkretnim očekivanjima od obrazovnog sistema poput kompetencija učenika na određenom razvojnom stupnju. Time i za (nacionalne) obrazovne standarde pitanja izbora, legitimiranja i ostvarivanja ciljeva vaspitanja i obrazovanja imaju temeljno znacenje. Upravo u to područje smešta S. Bašić, glavni prigovor konceptu obrazovnih standarda, a suština mu je u nedostatku argumentacije (legitimacijski deficit). Ona se slaže sa autorima koji smatraju da ako se žele uvesti obrazovni standardi, onda se ne sme preskočiti nivo političkog, moralnog i javnog legitimisanja očekivanja od škole. Obrazovni standardi, nezavisno od toga za koji su

[41] Hennann, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

[42] Fitzner, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

nivo postavljeni, ne mogu da zaobiđu probleme određenja i legitimisanja ciljeva vaspitanja i obrazovanja škole u modernom drustvu.

Primedbe se, po njenoj oceni, odnose na:

– obrazovni standardi, odnosno mode1i kompetencija, pragmatično (funkcionalističko) su rešenje problematike legitimisanja ciljeva vaspitanja i obrazovanja. U kritičkom proučavanju obrazovnih standarda javlja se strah da se uvodenjern obrazovnih standarda rasprava o ciljevima sadržajno reducira ili čak samo obrazovno-teorijski trivijalno uvodi ili može biti uvedena. Nastojanja su usmerena uglavnom na učenička postignuća, njihovu merljivost, na poređenja školskih sistema i upoređivanje pojedinih tipova škola međusobno. Kritika se, po oceni ove autorke, s pravom, usmerava na potencijalno nivelisanje i reduciranje obrazovnog procesa na (merljiva) postignuća u učenju.[43]

No, smatra se da zagovornici obrazovnih standarda naglašavaju prednosti formulisanja egzaktnih i merljivih postignuća, kao što su: konstrukcija i implementacija obrazovnih standarda, učeničkog postignuća u učenju, što poteže dalje rasprave o ciljevima obrazovnih procesa (u obliku izrade modela kompetencija), a zatim i o realnom sagledavanju stvarnih mogućnosti obrazovnih sistema, njihovih postignuća, i na vreme otkriti nedostatke (već na stupnju osnovnog opšteg obrazovanja).[44]

Postoje već opšte prihvaćeni stavovi o tome da i jedne i druge argumente valja ozbiljno shvatiti, a to je, po oceni S. Bašić, moguće samo ako se objasni koje probleme postavljanja vaspitno-obrazovnih ciljeva obrazovni standardi mogu rešiti, ali i koje potencijalne redukcije donose ako se njihova interpretacija svede na statističku dimenziju, a uporedne studije, poput PISA i dr. postanu osnovni pokazatelji kvaliteta obrazovnog procesa.

Smatra se da konceptom obrazovnih standarda sadržaji obrazovanja dobijaju drugačije značenje nego u klasičnim nastavnim planovima i programima. Naime, sadržaji nisu po ovim shvatanjima svrha i vrednost sami po sebi, nego sredstvo razvijanja ključnih kompetencija. Tako je pitanje o ciljevima obrazovanja redefinisano u pitanje odnosa sadržaja učenja i razvoja ključnih kompetencija: što deca, mladi, pa i odrasli treba danas da uče kako bi stekli i permanentno razvijali kvalifikacije, odnosno kompetencije koje zahteva buducnost.[45]

---

[43] S. Bašić, ***op. cit.***

[44] ***Ibidem.***

[45] Modelom kompetencija naglašava se, kako S. Bašić navodi, deklarativno orijentacija na učenika kao subjekta (samo)obrazovanja, ali ne postavlja se pitanje: šta određeni sadržaji donose razvoju i koji smisao imaju za pojedinca (određenog razvojnog nivoa, uzrasta ...), nego se pitanje postavlja instrumentalno, kojim sadržajima i kako se njima razvijaju kompetencije/kvalifikacije koje će biti potrebne svetu budućnosti. U osnovi stoji instrumentalni, funkcionalistički, a ne humanisticki pristup (Hentig, Bohnsack, prema S. Bašić, ***op. cit***.).

S. Bašić podseća da škole tradicionalno posreduju znanja i umeća u okviru struka (predmeta) koje na neki način određuju područja života i kulture i u jasnom su odnosu sa naučnim disciplinama. Usvajanje stručnih znanja i razvijanje sposobnosti oduvek je bio cilj nastavnog procesa i stalno je povezano s razvijanjem kompetencija. O povezanosti materijalnoga i formalnog obrazovanja u pedagogiji se intenzivno raspravljalo, kako ona pominje u tekstu na koji se osvrćemo između ostalog i u modelu kategorijalnog obrazovanja Klafkiija, a dodali bismo da je ovo dežurno pitanje i daleko pre ovog autora. Slažemo se s njom da je ponovo, preko rasprave o ključnim kvalifikacijama, odnosno kompetencijama, ta povezanost postala važna. Složićemo se sa ovom autorkom i u njenom nastojanju da u fokus rasprava o ovom pitanju stavi i pitanje brzih promena i stalno rastućih informacija u svetu rada i svakodnevnoj kulturi življenja, što je uzrok sve težem uspostavljanju čvrstih kanona obrazovnih sadržaja. U literaturi se često pominje Mertensova teza o nesposobnositi nauke da predvidi vlastiti potencijal i razvoj. Smatra se da oni koji ovo stanovište prihvataju ističu sumnju u kriterijume naučnosti u pogledu legitimiranja obrazovnih ciljeva, a kao univerzalno prihvatljivo rešenje ističe se osposobljenost za celoživotno učenje, fleksibilnost i otvorenost za promene.[46] U vezi s tom tezom, Mertens je argumentirao potrebu otvorenog planiranja u obrazovanju i predložio fleksibilni nastavni plan, odnosno otvoreni kurikulum. Među pedagozima postoji implicitni konsenzus da u fokusu didaktičke pažnje nije faktografija, nego ključne kvalifikacije, odnosno kompetencije u smislu znanja, sposobnosti, veština i radnih vrlina koje su primenjive za uspešno savladavanje novih, još nepoznatih radnih i životnih situacija. U nastavnim planovima koji se odnose na struku, ali i na opšte obrazovanje, neprestano se povećava broj odrednica koje se odnose na vrednosne dimenzije cilja: otvorenost za promjene, sposobnost za samostalno učenje, sposobnost za kritičko mišljenje, sposobnost rešavanja problema, sposobnost i spremnost za saradnju itd.,[47] s tim što se ovde računa na dejstvo transfera osnovnih kompetencija. Novi koncepti kao što su „učenje učenja“, „odgovornost za delovanje“, „life skills“ 1980-ih i 1990-ih godina došli su u prvi plan. Ta je tendencija napokon ojačana test-programima OECD-a, koji ispituju tzv. life skills, a to su umeća koja (sadašnjim) mladima treba da omoguće uspešnost u savladavanju sadašnjih i budućih zahteva u njihovom svakodnevnom poslovnom, društvenom i privatnom životu.[48]

Značajno je ovde još napomenuti i razmišljanje iste autorke o formulisanju ciljeva i njihovog odnosa sa standardima, odnosno kompetencijama kao vidu standardizacije u kojoj se krije opasnost redukovanja razvoja ličnosti. Tako ona smatra da nasuprot ranijem formulisanje (opšte)obrazovnih ciljeva – koji su se odnosili na opšte dispozicije za delovanje, tj. na sposobnosti – kompetencije o kojima je ovde reč nisu mišljene uopšteno, slobodne od konteksta primene, nego izrazito „funkcionalno“, tj. polazeći od zahteva sveta rada i života. Upravo kombinacija „sadržaj-po-

[46] Martens, prema S. Bašić, ***op. cit.***

[47] Fend, Reetz, Greeno, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

[48] S. Bašić, ***op. cit.***

vezujućeg“ (umreženo znanje) i „situacijskog“ (odnosi se na životne zahteve i situacije) određuje pojam kompetencija. U uskoj je vezi i – naizgled samo teorijske prirode – prigovor (potencijalnog) standardizovanja, time i redukovanja razvoja osobenosti ličnosti.[49]

Interesantno je i gledanje S. Bašić na funkcionalnu perspektivu obrazovnih standarda. Ona, naime, smatra da obrazovni standardi, odnosno modeli kompetencija (u funkcionalističkoj perspektivi, dakle pedagoško-humanističkoj i antropološko utemeljenim ključnim čovjekovim kompetencijama) ne bi mogli biti agensi celovitog obrazovanja ličnosti. Dakle, ako se obrazovni standardi (ključne kompetencije) shvate kao standardi školskog postignuća – onda obrazovni standardi ne mogu biti agensi celovitog obrazovanja ličnosti. Ovako shvaćena primena pojma standard na obrazovanje je u kontradikcija, ili, kako sama autorka kaže, u najmanju ruku zbunjuje, jer obrazovanje ***per definitionem*** znači samoobrazovanje, za šta čovek poseduje i potencijal i kompetenciju, i odnosi se na individualitet čoveka kao takvog, tj. na njegov karakter, mnogostrukost interesa i sklonosti, na njegovu kreativnost, samostalnost, ophođenje s drugima, sposobnost samostalnog suđenja i odlučivanja itd.[50] Sva ova svojstva, smatra ista autorka, delimično su spolja izazvana, ali subjekt ih može samo u sebi izazvati (probuditi, pounutriti) i samo vlastitom aktivnošću ostvariti. Rezultat su „potencijali“ i „kvalitet“, stavovi i uverenja, dakle, habitus. U pedagogiji je ovaj cilj formulisan kao „moralna jačina karaktera“ i „mnogostrukost interesa“, ***„Muendigkeit“*** (punoletnost, zrelost), „emancipirana ličnost“, „slobodan, samoodgovoran, delatno sposoban pojedinac“, „samoostvarena ličnost“ (videti autore: Herbart, Pestalozzi, Kant, Litt, Weniger, Steiner, Freinet, Montessori, Klafki, Kron, Benner, Matičević, Vuk-Pavlović, i drugi).[51]

Ne slučajno zadržaćemo se ovde još na stavovima pominjane autorke. Prethodna, kao i druga poglavlja dobro se uklapaju sa idejama koje na ovim stranicama iznosimo.

Obrazovni standardi u smislu obavezujuće, individualne razvojne norme, smatra se da protivureče prirodi procesa obrazovanja, a kao merila (razvoja ličnosti) oni nemaju smisla, jer osoba kao individualitet može biti jedino sama sebi merilo. Obrazovanje se uvek odnosi na određeno shvatanje čoveka, koje je formulisano u obliku obrazovnog ideala ili visoko apstraktnih ciljeva, koji se onda – u pedagoškoj perspektivi – „prevode“ u zadatke, situacije i iskustva podsticajna za razvoj ličnosti**.** To su zadaci koje pojedinac može samoaktivnošću (manje ili više) uspešno svladati.[52]

Razvijajući dalje shvatanje obrazovanja kao rezultata samoaktivnosti i individualnog pripisivanja značenja i smisla (stvarima, pojavama, Ijudima, svetu),

---

[49] Šire videti literaturu koju autorka preporučuje: Bruegel Mann, 2004b, c; Hermann, 2005; Rumpf, 2006; Bohnsack, 2006.

[50] Roth, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

[51] ***Ibidem***

[52] ***Ibidem***

autorka naglašava da obrazovanost nikad nije „izlaz“ ***(output/outcom)*** samo školske nastave. Ona, takođe, ističe da testovi postignuća predstavljaju samo punktualno merenje uspeha, procesi i dinamika (ali i dramatika) sticanja i razvijanja sposobnosti, stavova (držanja) i umeća ostaju u senci.[53] Svaki čovek, smatra ova autorka, mora da nauči da se prema sebi odnosi, od slike o sebi (samopoimanja) preko samorazumevanja do samokontrole, savladavanja i samoaktualizacije. Društvo (odrasli) može jedino stvoriti mogućnosti i u to ga uputiti. Interesantno je shvatanje autorke o stvaranju mogućnosti (vaspitne okoline, okoline učenja), upućivanju i pokazivanju, koji se po njenom mišljenju mogu nazvati obrazovnim standardom, ako se time ne smatraju merila i norme, nego ***regulativna načela,*** tj. postulati koji u pravilu nikada ne mogu biti ostvareni do kraja, ali su praktično korisni. U tom smislu jedna škola, po njenoj oceni uvek stvara (neku) vodeću sliku čoveka, prema kojoj se oseća obveznom, i približavanje toj slici zadatak je samoobrazovanja učitelja i razvoja učenika (obrazovanje putem vaspitne nastave i socijalizacija u školskom životu).[54]

Kao značajan stav o kome mislim da ima smisla raspravljati, a može se ovo čitati i slagati sa njim, shvatanje je autorke o ispunjavanju obrazovnih zadatka škole. Ona je na stanovištu da se kvalitet ispunjavanja ove svoje funkcije od strane škole u pojedinačnom slučaju, kao i njena uspešna organizacija (samo) obrazovnih procesa, vidi iz kulture svakodnevnog života, iz profesionalnog ponašanja njenih nastavnika i učenika. Ona smatra da se oni mogu, pohvaljivati, korigovati, da se od njih može zahtevati, ali njihove sposobnosti i delovanje ne mogu se normirati (standardizovati).[55] Po njoj, obrazovanje se uvek odnosi na sposobnost (potencijal) suočavanja sa svetom, spremnost postavljanja prema svjetu i umeće savladavanja zadataka/problema, ali i na osetljivost za probleme, sposobnost uočavanja i definisanja problema, spremnost na analiziranje i upoznavanje problema, nastojanje za njihovo rešavanje, mogućnost procene rezultata, razmišljanje o alternativi i preuzimanje odgovornosti za posledice. ***Obrazovanje je, u pedagoškoj perspektivi, puno više od (tehnološke) sposobnosti uspešnog rešavanja problema***.[56]

Kompetencija se – u konceptu obrazovnih standarda – odnosi na ***performans*** (otuda ***performance standards),*** tj. na osposobljavanje da se na temelju određenih pretpostavki postavljeni zadaci, odnosno problemi, mogu uspešno rešavati, ***i/ili*** ostvariti uspeh. „Kompetencija“ je, prema Weinertovom određenju, koje je, po oceni Bašićeve, opšteprihvaćeno, ***dokazana sposobnost*** i zato je primena ovog funkcionalističkog koncepta u teoriji školskog obrazovanja višestruko problematična.[57]

Ako se složimo sa prethodnim pogledima na pitanja standarda, onda ima smisla osvrnuti se i na autorkinu potrebu da upozori na mogućnost „privida rešavanja

---

[53] Bruegel Mann, 2004, S. Bašić, ***op. cit.***

[54] S. Bašić, ***op. cit.***

[55] ***Ibidem***

[56] ***Ibidem***.

[57] Hermann, Hentig, Arnold, Bergmann, prema: S. Bašić, ***op. cit***.

problema“. Ona smatra da ako su kompetencije sposobnosti (uspešnog) rešavanja (kompleksnih) problema, i kao takve ih valja propitivati, onda se možemo (i trebalo bi se) zapitati, može li i mora li sve i svaki problem biti rešen – i nije li onda moguće da se obrazovanje reducira na strategije rešavanja problema i da učitelji nastavu organizuju kao poučavanje za uspešno rešavanje zadataka. Standardi su proizveli usmerenost nastave na ono što ce biti testirano i proizveli su (ili, kako autorka smatra, potencijalno proizvode) ***teaching-to-test-effekt***.[58] Propisani testovi, komparativni radovi, cele baterije – vode ***nolens volens*** do standardizovanja. Problematika testa sastoji se, po njenoj oceni u tome da nastaje iluzija kako je reč o obrazovanju. Ako zadaci koji su bili u PISA-testu postanu paradigma za obrazovanje, ako se priroda i umetnička produkcija tako budu promatrali i propitivali, možemo, po njenoj oceni, očekivati jednu vrstu „duhovnog uniformisanja“.[59] Autorka s velikom pažnjom ovde ističe još i problem koji nije povezan samo s kvantificiranim postupcima „merenja postignuća“, nego naglašava, pre svega, značaj opasnosti da orijentisanje na uporedive ***outpute*** dovede do standardizovanja kompetencija. A standardizovanje kompetencija oslanja se ne samo na standardizovanje sadržaja (tj. pojednostavljivanje, reduciranje na neophodne), nego se i duhovne strategije rešavanja problema vežbaju.[60]

Mogli bismo se i dalje sa njom slagati sa S. Bašić u pogledima o pitanjima PISA-fascinacijom, koja se prenosi na obrazovni standard: one sto je prikladno za test-formulaciju ključnih kompetencija političari obrazovanja interpretiraće kao proveru obrazovanosti i iz toga ce doneti zaključak o kvalitetu nastave i škole. Dalje će se nastavni planovi krojiti prema nacionalnim ispitima. O autorima nacionalnih ispita autorka navodi izvore koji se kritički na njih osvrću.[61] Takođe, smatramo da iza ovoga ima smisla zastati i nad njenim sledećim stavom: Ako je merljivost (objektivna ocena) kriterijum izbora sadržaja, rečeno Weinertovom terminologijom – motivacijske i voljne komponente su apstrahovane. Naglasak na refleksiji i kogniciji, koji je očit u formulisanju standarda postignuća (dosad primenjivanim, nereflektiranim) modelom kompetencija, može voditi do toga da ono sto nije merljivo bude potcenjeno (doživljaj, empatija, spoznaja snage osećaja, moralnost, samoodgovornost, spremnost na napor, angažovanost, radost učenja...).[62] Hartmut von Hentig je upozorio na ovaj problem i naglasio važnost razlikovanja pedagoške (humanističke) i funkcionalističke perspektive. Pitanje S. Bašić je ne za šta mladi čovek treba danas biti obrazovan, nego šta za obrazovanje hoćemo mladim ljudima ponuditi“.[63] Krite-

---

[58] Lind, Kohn, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

[59] S. Bašić, ***op. cit.***

[60] ***Ibidem.***

[61] Videti prigovore u Engleskoj, Aldrich, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

[62] S. Bašić, ***op. cit.***

[63] Ovim se želi naglasiti da ovde nije reč o logici „ako – onda“ i kauzalnom odnosu izmedu poučavanja i učenja, nego o odnosu „ponude“ i „korištenja ponude“ za razvoj ličnih potencijala. Ponuda je maksimalno ravnopravna (svim učenicima dostupno obrazovanje), a korišćenje je individualizovano. Učenik je taj koji individualizuje i individualno prerađuje ponuđene sadržaje i iskustva (subjekt), a nije nastavnik kompetentan stručnjak koji iskustva učenja „primjerava“

rijumi na koje se ona ovde osvrće odnose se na: zgražavanje i bekstvo od neljudskosti; prihvatanje sreće; sposobnost i volja, razumeti se; svest o istoriji vlastite egzistencije; budnost za konačna pitanja i spremnost za samoodgovornost u ***res publica***.[64] Po njenoj oceni svi ti kriterijumi pripadaju kategoriji obrazovnih ciljeva, koji su duboko usidreni u personalnom, u duhovnom prostoru, i mogu biti ostvareni samo onda ako nastava može podstaknuti njihovo unutrašnje „buđenje“.

No, ovde se ističe da nije uvek sigurno da je učenik svoje mogućnosti stvarno i razvio, te se zato razmišlja o „tehnološkom deficitu“[65] pedagoškog delovanja, koji

---

svakom učeniku. Ovo razmišljanje S. Bašić je ovde navedeno, jer je u suštini novoga pristupa razvoju ličnosti učenika u procesu nastave i zadire u mnoga druga pitanja, van didaktike, recimo, pitanje neohumanističkog koncepta obrazovnja i sl.

[64] ***Ibidem.***

[65] Na „tehnoloski deficit“ upozorilo je više autora. Bašićeva navodi nekoliko momenata iz kritičkih tonova na ovu temu. Luhmann i Schorr smatraju da ovde nije reč o deficitu, nego o strukturnom obeležju pedagoškog delovanja, o prirodi pedagoškog delovanja, a i o zahtevu za razumevanjem obrazovnog procesa kao procesa individuacije, a ne o zahtevu za objašnjenjem u modelu cilj–sredstvo, poput kojeg su autori utvrdili deficit. Ova autorka navodi primer Finske koja je 2004. dobila novu vladu i za nju je grupa učitelja i naučnika izradila „novi standard“ i „dobre kompetencije“. Pojam „dobre kompetencije“ odnosi se u njihovom slučaju na personlnu i predmetnu kompetenciju. Ova područja kompetencija opisana su kao „ciljevi učenja i središnji sadržaji nastave“: odrastati u posebnost, kulturni identitet i kosmopolitizam, građanin i preduzetnika, odgovornost prema okolini, blagostanje i održiva budućnost, sigurnost i komunikacija. ***Dobra kompetencija*** – cilj je u svim nastavnim predmetima koju opisuje okvirni nastavni plan. To je neka vrsta minimalnog standarda za moguće više učenika i učenica. On se odnosi na ocenu 8 (4 je najniža, a 10 najviša). ***Opis standarda opširno se bavi oko/inom učenja, koja učenicima pomaže da steknu dobre kompetencije.*** Zahtevi, „standardi“, su zapravo obeležja školskog kvaliteta, koja svaka škola u sklopu brige za održivi razvoj treba optimalno prihvatiti:

- ***Usmereni na pojedinca (učenika)*** – individualni zahtevi, dijagnostikovanje, podupiranje, podsticanje individualno praćenje i briga o napredovanju svakog pojedinačno individualiziranje učenja, integracija svih koji su dijagnostikovani kao potencijalno neuspešni u školskom učenju, povratna informacija, pracenje u učenju, vrednovanje i samovrednovanje uspeha;
- ***Usmereni na učenje u smislu susreta, učenje o svetu –*** učenje u smislenim povezanostima (umereno znanje), samostalno učenje (primereno mogućnostima) kao konačni cilj – radost učenja i stvaranja – diferenciranje učenja na temelju dijagnostikovanih;
- ***Usmereni na školu kao zajednicu: učiti i živeti u demokratiji,*** etos poverenja i poštovanja, škola kao prostor iskustva i života, umesto škola kao priprema za život, škola kao demokratska zajednica i mesto potvrđivanja,
- Otvaranje škole prema društvu; škola kao integralni deo društva; učitelj kao predstavnik i kao sustvaratelj kulture,
- ***Usmereni na skolu kao instituciju učenja*** – ***reforme „iznutra“*** i ***„odozdo“ –*** profil i razvoj škole radna kultura i organizacija, evaluacija, dalje obrazovanje nastavnika;
- Standardi koje je formulisala Finska nisu standardi usmereni na postignuća učenika, nego su standardi u smislu normativnih postavki (postulata) koje su nužne kako bi se školski svakodnevni zivot, učenje „glavom, srcem i rukom“, školske proslave, samostalni oblici istraživanja, otvorenost prema zajednici, partnerstvo s roditeljima itd. podstakli, kao i da bi se u njihovom stalnom usavršavanju kroz diskusiju uključili svi učesnici. Dobri obrazovni standardi

Hentingu ukazuje na mogućnost da nešto što je značajno, odlučujuće u obrazovnom procesu ipak ostaje izvan objektivnog mjerenja i spoljne kontrole**.** A, ovo ukazuje na to da se, kako i S. Bašić zaključuje, obrazovni standardi mogu pretvoriti – suprotno proklamiranim intencijama – u sredstvo odustajanja od reforme obrazovanja, suprotno od instrumenta koji bi bio u funkciji procesa individuacije, dakle, potpomagao proces standardizacije dece i mladih. Zato ova autorka u zaključku teksta na koji smo se prethodno osvrtali ističe da mnogo elemenata koncepta obrazovnih standarda treba uzeti kao simptom potrebe promišljanja obrazovnog procesa na novim osnovama i uspostavljanja pedagoške perspektive obrazovanja dece, mladih i odraslih. Ona, takođe, naglašava da kritičko razmatranje oksimorona „obrazovni standardi“ nije uradila s namerom odbacivanja svake mogućnosti uvođenja standarda u obrazovanje, nego zato što smatra da treba problematizovati standarde učeničkih postignuća (output-paradigmu) kao ekonomsko-funkcionalistički instrument kontrole efikasnosti sistema i istaknuti pedagošku perspektivu, koja je kako ona smatra, u dosadašnjim koracima implementacije standarda ostala bezglasna u smislu standarda (školskih, institucionalnih) uslova individualnog razvoja ličnosti.

Ako se obrazovni standardi shvate kao standardi stvaranja takve okoline učenja u nastavi, školi koja pretpostavlja optimalan razvoj individualnih mogućnosti, onda se oni iz pedagoškog ugla mogu podržati. Iz pedagoške perspektive – koja se ***per definitionem*** oslanja na „obrazovanje“ kao kategorijski pojam u tradiciji Von Humboldta[66] i razvoja pojma[67], onda bi se pojam standarda mogao svrstati u područje koji se odnose na kvalitet školskog života i nastave, a ne u područje formulisanja standarda postignuća, koji je moguće meriti.[68] „Ako uspe standarde postaviti tako da se u njima ogleda vizija obrazovnog procesa, jedna moderna ’filozofija’ nastavnih predmeta, razvojna perspektiva za sposobnosti učenika, onda bi standard mogao postati pokretač pedagoškog razvoja škole“.[69] Međutim, to bi bio standard kvaliteta obrazovnog procesa, a ne standard „izlaza“ u smislu (dominantno) kognitivnih postignuća učenika pokazanih u ispitnoj situaciji, smatra S. Bašić.[70]

S. Bašić uzima primer skandinavskih zemalja za bliže sagledavanje obrazovnih standarda i standarda učeničkih postignuća (PISA, IGLU, TIMS itd.) i navodi kritike koje se usmeravaju na redukovanje u obrazovnim standardima, odnosno na ***performans standarde*** koji na primjerima matematike u Sjedinjenim Državama i obrazovnim standardima skandinavskih zemalja[71] i reformnih skola (Blick uber den

definišu normativne postavke i očekivanja u odnosu na škole, i ta očekivanja na nacionalnom nivou trebalo bi da budu povezujuća.

[66] Šire videti: Humboldt, Weber, Klafki, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

[67] Vierhaus, Kron, prema: S. Bašic, ***op. cit.***

[68] ***Ibidem***

[69] Klieme, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

[70] S. Bašić, ***op. cit.***

[71] Linderoos, Linnakyla, Ratzki, prema: S. Bašić, ***op. cit.***

Zaun), te konstatuje da se školski kvalitet ne pokazuje u rezultatima PISA studija, nego u procesima koji upravo takvim proveravanjem nisu vidljivi, ali vode do dobrih predmetnih i kroz-predmetnih rezultata. U navedenim primerima, po njenoj oceni, reč je o „standardu pedagoškog delovanja“, „standardu okvirnih školskih uslova „standardu sistemskih uslova“. Utisak je da se zaključna razmišljanja pominjane autorke o odnosu ciljeva i standarda u potpunosti mogu prihvatiti, kako prethodna, tako i ova o osnovnom smislu, koji je u osnovi standarda, a odnosi se na stav da se standardima stvore uslovi za pospešivanje učenja u školi, dakle, investiranjem u materijalne uslove, ali i kadrovske potencijale nastavnik, kao osnovnih faktora svih reformi obrazovnog sistema i sukreatora nove nastavne kulture.[72] U prethodnom osvrtanju na skoro usvojene standarde i ono što je u uvodu dokumenta kojim su oni instalirani u naš sistem vaspitanja i obrazovanja, utisak je da je bilo dovoljno elemenata da se oseti potreba za jače kritički izraženom notom diskusija na ovu temu, odnosno diskusija po pitanjima koja su u ovom tekstu otvorena. Komentar bi na ovom mestu zahtevao više prostora, dakle i ovo ide u pravcu diskusije posvećene samo ovoj temi: odnosu ciljeva i standarda, ili traganju za odgovorima na pitanja postavljenih prethodno u ovom tekstu. Dakle, utisak je da bi suvišno bilo dodavati komentare. Sam izbor osvrta i komentara govori o refleksijama autorke ovoga teksta, a i čitalac će se, takođe, moći sam odrediti u odnosu na rečeno.

LITERATURA

Aldrich, R. (2000), Educational Standards in Historical Perspective. In: Harvey Goldstein & Anthony Heath (eds.), Educational Standards. Proceedings of the British Academy. Oxford: Oxford University Press

Anie, V., Goldstein, L. (1999), ***Rječnik stranih riječi***, Zagreb: Novi liber.

Arnold, R. (1998), Kompetenzentwicklung und Organisationslernen. In: Vogel, N. (Hrsg.), Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung Bad Heilbrunn

Bašic, S. (1991), ***O pedagogijskom pojmu „obrazovanje“,*** Theleme.

Bergmann, B. (2001), Berufliche Kompetenzentwicklung. In: R. K. Silbereisen & Reitzle (Hrsg.), Psychologie 2000. Lengerich: Pabst Science Publishers. S.

Berz, Peter (2001), 08/15. Ein Standard des 20. Jahrhunderts. Munchen: Fink.

Blick uber den Zaun – Arbeitskreis reformpadagogischer Schulen (Hg.) (2003), Aufruf fur einen Verbund reformpadagogisch engagierter Schulen. 0.0.

Bohnsack, F. (2006), Bildungs-Steuerung und Personalitaet. Erziehungskunst. Sonderheft: Bildungsstandards

[72] ***Ibidem.***

Brugelmann, H. (2004a), Kerncurricula, Bildungsstandards und Leistungstests. Zurunverganglichen Hoffnung auf die Entwicklung der guten Schule durch eine Evaluation „von oben“. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80

Brugelmann, H. (2004b), Bildungsstandards – Contra.

Gelman, R., Greeno, J. G. (1989), On the nature of competence: Principles for understanding in a domain. In: Resnick, L. B. (ed.), Knowing, learning, and instruction. Hillsdale, Nj: Erlbaum

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2004), HarmoS. Zielsetzungen und Konzeption. Weissbuch. Bern: EDK.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2006), Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK.

Fitzner, Th. (Hrsg.) (2004), Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie.

Fend, H. (1998), Qualitat im Bildungswesen.

Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim: Juventa.

Gallin, P. (2006), Die uberbetreute Schule oder Kompetenzen, Standards und Qualitatssicherung – einige Denkfehler aus der Sicht des Mathematikunterrichts. - In: Gymnasium Helveticum

Gojkov, G. (2009), Intelektualni kapital i neohumanistički koncept opšteg obrazovanja, Zbornik rezimea sa VII naučne konferencije „Na putu ka dobu znanja“, Fakultet za menadžment–Novi Sad, Split.

Gojkov, G. (2009), Rekonceptualizacija sadržaja i funkcija opšteg obrazovanja, Zbornik rezimea sa skupa IPI (tema skupa: ***Kvalitet i efikasnost nastave u društvu koje uči***), Beograd,

Gojkov, G. (2009), Dokimologija, VŠSS, Vršac.

Gruber, K. (2004), Schluesselqualifjkationen: Konsenstifende Lererformel, tehnokratische Beherschung des Subjektes oder Incliz füer Reformbedarf in der betriblichen Erstausbildung? Online: http:// www.dic-bonn. de/esprid-/dokumente/doc204/gru ber04_pdf

Gudjons, H. (2003), Frontalunterricht – neu entdeckt Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hargreaves, A. (2003), Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity. Maidenhead: Open University Press.

Hentig, H. von (1996), Bildung. Ein Essay. Munchen: Beltz.

Herrmann, U. (2004), „Bildungsstandards“ – Erwartungen und Bedingungen, Grenzen und Chancen. Zeitschrift für Pädagogik, 49 (5).

Hermann, U. (2005), Foerdern „Bildungsstandards“ die allgemeine Schulbildung? In: - Jurgen Rekus (Hrsg.), Bildungstandards, Kerncurricula und die Aufgabe der Schule. Munster

Herzog, W. (2005), Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. Zeitschrift für Pädagogik.

Herzog, W. (2006a), Bildungsstandards – ein neues Instrument der Schul reform? Odgojne znanosti

Herzog, W. (2006b), Bildungsstandards: Selbstverstandlichkeit oder Rückfall in - technokratische Illusionen? In: Reinhard, Voss (Hrsg.), Wir erfinden Schulen neu. Lern-zentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim:

HNOS (2005), http://www.public. mzos. hr Humboldt, W. V. (1809), Antrag zur Gruendung der Universitaet in Berlin. An des Koenigs Majestaet. Koenigsberg, den. 10. Juli 1809.

Luhmann, N., Schorr, E. (1979), Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Klieme, E. et al. (2003), Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Kohn, A. (2000), The Case Against Standardized Testing. Raising the Scores, Ruining the Schools. Portsmouth, N. H.: Heinemann.

Lam, T. C. N. (2004), Issues and Strategies in Standards-Based School Reform: the Canadian Experience. In: Fitzner, T. (ed.), Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform. Bad Boll: Evangelische Akademie

Lind, G. (2005), Erfahrungen mit Standards in den USA – eine Übersicht. Journal für Schulentwicklung.

Linderoos, P. (2003), Finnland: Standards als Teil der Kultur. Lernende Schule

Linn, R. L. (2000): Assessments and Accountability. In: Educational Researcher

McNeil, L. N. (2000), Contradictions of School Reform. Educational Costs of Stan- dardized Testing. New York: Routledge.

Mertens, D. (1974), Schliisselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, MittAB

Neuweg, G. H. (2004), Bildungsstandards in Österreich. Über die gute Absicht, die Vereinbarkeit von Einsicht und Aufsicht und die gebotene Vorsicht. Padaktuell, (2),

OECD Programme for International Student Assesment. Definition und Auswahl von Schluesselkompetenezen. Deutsche Online–Veroffentlichung von 20.07.05. www.oecd. org/dataoecd/36/56/ 35693281,pdf.

Oelkers, J. (2004), Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. Neue Sammlung

Oelkers, J. (2005), Was sollen Bildungsstandards in der Schule? Festvortrag im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung am 24. Yuni 2005 in Braunschweig.

Oelkers, J., Reusser, K. (2006), Expertise „Qualitat entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen.“ Zurich: Pädagogisches Institut.

Ravitch, D. (1995), National Standards in American Education. A Citizens’ Guide. Washington: The Brookings Institution.

Rumpf, H. (2006), Was greifen und messen sie wirklich? Zwei PISA-Aufgabe auf dem Pruefstand. Mit einem Postscriptum von Peter Buck, Erziehungskunst -Sonderheft: Bildungsstandards, S.

Ratzki, A., Schumann, B. (2003), Statt Vertrauen und Forderung: Misstrauen und Kontrolle, Ztschr. Zeitschrift fur Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis (2)

Ratzki, A. (2004), Mehr Leistung durch Standards – aber wer ist verantwortlich?, Ztschr. Erziehung und Unterricht

Ratzki A. (2006), Skandinavische Bildungssysteme – Schule in Deutschland. Ein provokanter Vergleich. In: Auernheimer, G. (Hg., 2006), Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder, 2. uberarb. u. erw. Aufl., Wiesbaden:YS Verlag für Sozialwissenschaften

Reetz, L. (1999), Schlusselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht in der berufs- und wirtschaftspadägogischen Diskussion. In: R. Arnold & H. J. Muller (Hrsg.), Kompetenzentwicklung durch Schlusselqualifikationsferderung. Hohengehren: Schneider.

Roth, H. (1966), Pädagogische Anthropologie. Band 1: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover.

Roth, H. (1971), Pädagogische Anthropologie. Band 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.

Sheldon, K. M., Bruce, J. B. (1998), Standards, Accountability, and School Reform: Perils and Pitfalls. Teachers College Record.

Weinert, F. E. (1999), Konzepte der kompetenz. Paris: ***GECD.***

Weinert, F. E. (2001), Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverstäendlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basel, S.

Грозданка Гойков, ВУС „Михаило Палов“, Вршац

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕЛИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРДЫ

Резюме: В тексте автор рассматривает вопросы стандартов и их отношений с целями воспитания и образования, а особенно обращается внимание на применение образовательных стандартов, т.е. предпосылку создавания инструментов с помощью которых могли бы объективировать эффекты, или сравнение достижений учеников. Введение мер эвалуации представляет собой ответ на требование для ответственного, полезного и эффективного образования. Единицей меры для сравнения сегодня считают компетенции, которыми операционализуруют образовательные стандарты. Особое внимание уделено рефлексиям которые в фокусе имеют положение чтобы качество, достигнуто стандартами превратилось в количество.

Главные слова: *образовательные цели***,** *образовательные стандарты***,** *компетенции***.**

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– Циљеви и задаци васпитно-образовног рада –

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.013***
13. новембар 2009. *стр.* ***79–88***

Проф. др Драго Бранковић, Филозофски факултет, Бања Лука

ЦИЉЕВИ, КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ИСХОДИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: Почетком овог вијека, у фокусу интересовања већег броја иностраних и наших педагога налазе се и сложени проблеми дефинисања (редефинисања) општег и посебних циљева (задатака) васпитања и образовања. И поред тога, још увијек нису теоријски осмишљени нити практично дефинисани циљеви васпитања који су на нивоу садашњих предстојећих научних, техничко-технолошких и друштвених потреба. Нова теоријска сазнања о циљевима и задацима заснивају се, поред наведеног, и на дефинисању компетенција, исхода и стандарда васпитања и образовања.

У фокусу нашег интересовања нашло се питање критичког сагледавања веза и односа (комплементарни и/или хијерархијски односи) циљева (задатака) васпитања са општим и специфичним компетенцијама и исходима васпитања и образовања.

Кључне ријечи: *циљеви и задаци*, *опште компетенције*, *специфичне компетенције*, *исходи учења*, *хијерархијски односи*, *комплементарни односи*.

УВОД

Научно-технолошки развој и брзе промјене друштвених односа почетком овога вијека, детерминисали су и потребу за промјеном односа педагошке науке према једном броју фундаменталних проблема васпитања и образовања. У такве проблеме, свакако, спадају и веома сложена питања дефинисања циљева и задатака васпитања и образовања. Постојећи циљеви васпитања и образовања навођени у програмским документима (закони, резолуције, стратегије, наставни планови и програми) нису примјерени захтјевима садашњег, а камоли будућег времена. У педагошкој науци већ пола вијека недостају студиознији радови о циљевима, а педагошка телеологија (посебна педагошка дисциплина) помиње се само у историјским расправама. Пажња савремених педагога претежно је усмјерена на креирање нових таксономија или њихових конкретизација. У том полувјековном периоду, општи циљ (циљеви) васпитања и образовања веома различито је одређиван. Заједничка им је карактеристика да је пренаглашавана друштвена (идејне и идеолошке), а занемаривана

персоналистичка димензија циљева васпитања и образовања. Критичка анализа педагошке периодике тог времена показује да су конституисана два схватања о циљевима. Према првом, радикалном схватању, постојеће дефиниције циљева не одражавају савремена филозофска, психолошка и педагошка схватања човјека и процеса сазнања, нити изазове садашњег и будућег времена. Стога, треба дефинисати и систематизовати сасвим нове циљеве васпитања и образовања. Насупрот том, настало је и друго схватање према којем постојећа одређења садрже прихватљиве одреднице, па их треба више примјерити новим сазнањима и потребама. Таква схватања заснивају се на потреби и могућностима редефинисања постојећих циљева васпитања и образовања. У нашој педагошкој периодици има више покушаја редефинисања циљева. И једном и другом схватању заједничко је да општи, а нарочито посебни циљеви, нису довољно инкорпорирани у сам васпитно-образовни процес. Паралелно са расправама о дефинисању нових и редефинисању постојећих циљева, настају нова схватања о компетенцијама и исходима васпитања и образовања. Са педагошког аспекта, све више постаје теоријски, али и практично актуелан проблем сагледавања односа (хијерархијски односи, комплементарни односи, таксономијски односи) између циљева, компетенција и исхода васпитања и образовања.

ДЕФИНИСАЊЕ ИЛИ РЕДЕФИНИСАЊЕ ЦИЉЕВА

И поред покушаја већег броја савремених педагога (Поткоњак, Ђорђевић, Трнавац, Грандић, Сузић, Илић, Бранковић и др.) да дефинишу општи или посебне циљеве васпитања, још увијек код нас не постоји минимална сагласност о формулацији општег циља, који би био примјерен савременим научно-технолошким и друштвеним изазовима. Критичка анализа наведених одређења показује да нема сагласности и о потреби дефинисања једног или више општих циљева васпитања. Вриједна пажње су сазнања да и наши педагози у одређивању општег циља васпитања напуштају идејне и идеолошке одреднице, свестраност као индивидуални идеал и концепт утопијског друштва. И поред тога, у фокусу интересовања наших педагога налазе се „изведени проблеми“ циљева, који је у суштини своде на покушаје утврђивања критерија класификације циљева, врсте циљева и њихове конкретизације. Из тих теоријских сазнања о општем и посебним циљевима, као категоријалним проблема педагогије, извођена су и теоријска схватања о другим, исто тако веома сложеним проблемима, какви су компетенције, садржаји, методе, облици, начини евалуације и стандарди.

У фокусу нашег интересовања поново се налази питање дефинисања новог или редефинисања садашњих циљева васпитања и образовања. Једноставан одговор на питање таквог карактера није могућ. Један број савремених педагога негира чак и потребу постојања општег циља васпитања, исказујући

схватање да то није проблем којим треба да се бави педагогија, већ друштвене (државне) институције. Тешко је, у контексту таквих схватања прихватити аргументацију да се педагогија треба бавити посебним и појединачним циљевима (задацима) и односима међу њима (хијерархијски односи, комплементарни односи, таксономијски односи). Посебно наглашавамо да су и општи, посебни и појединачни циљеви васпитања категоријални проблеми педагогије. Такво схватање заснивамо на сазнању да се циљеви морају инкорпорирати у сам процес васпитања и постати њихова конститутивна компонента.

Општи циљ васпитања и образовања, који је инкорпориран у сам процес (процесуалност), постаје саставна компонента како „идеалне личности“ тако и „друштвеног идеала“. Критичка анализа дефинисаних општих циљева васпитања који су објављени у часописима код нас, показује да се у формулацијама тих циљева налаз (директно или индиректно) већи број таквих одредница. Такво сазнање нас увјерава да је могуће, а у садашњој фази и довољно, редефинисати општи циљ васпитања и образовања. Далеко сложенији је проблем садржинских одредница општег циља васпитања и образовања. Према нашим схватањима минималне су четири такве одреднице: а) основна знања, б) урођене и стечене психофизичке способности, ц) критичко мишљење, и д) стваралаштво. Имајући то у виду, општи циљ васпитања и образовања може се дефинисати као усвајање основних знања из општедруштвених и цивилизацијских вриједности, максимално развијање потенцијалних (урођених и стечених) психофизичких способности, развијање критичког мишљења и подстицање и развијање стваралаштва. Такво одређење циља на општем нивоу обезбјеђује већи „простор“ за креирање посебних и појединачних циљева, како у оквиру етапа (етапни циљеви), тако и на нивоу појединих компоненти (компонентни циљеви) васпитно-образовног процеса. Дакле, сматрамо друштвено и педагошки оправданим, на садашњем нивоу развијености педагошке науке, редефинисати општи, али и изнова дефинисати посебне циљеве који би били примјерени новим схватањима психофизичког развоја васпитаника и процеса васпитања. Редефинисани општи и дефинисани посебни и појединачни циљеви васпитања и образовања, детерминисаће студиозније сагледавање односа међу њима, али и односе циљева са компетенцијама и исходима васпитања и образовања (хијерархијски односи, комплементарни односи).

КОМПЕТЕНЦИЈЕ И ЦИЉЕВИ

За разлику од општег, али и посебних циљева који често имају карактер „идеје водиље“, компетенције су скоро по правилу везане за конкретан образовни програм. Стога је одређивање компетенција веома значајан корак у креирању конкретног васпитно-образовног програма. У педагошкој, али и другим сродним наукама, нажалост, још увијек нису развијена цјеловитија теоријска схватања о компетенцијама. Стога се код одређивања компетенција

аутори сусрећу са већим бројем сложених проблема, од појмовно-терминолошких, преко функционално-садржинских, до формулисања и избора компетенција примјерених одређеном програму.

Термин компетенција (eng. competences) постао је уобичајен термин који се користи, истина у различитим значењима, у скоро свим земљама. Његово појмовно одређење је нешто сложеније. На општем нивоу, термин компетенција има значење „надлежност, меродавност, способност“ (Вујаклија 1985: 442). Не спорећи такво опште значење, већи број аутора покушавао је компетенције конкретније одредити. У суштини, у таквим прецизнијим формулацијама компетенције се одређују као призната стручност или способност којом се располаже. Поред тога, постоји одређење појма компетенција које је усаглашено у оквиру посебног европског Тунинг пројекта (Gonzales, Wagenaar, 2005.), чија суштина се изражава схватањем да компетенције обухватају одређена знања, вјештине и способности које особа има. Ако их условно одредимо као три конститутивне компоненте компетенција (знања, вјештине, способности), сасвим су довољне за промишљање проблема одређивања компетенција за сваки конкретан васпитно-образовни програм. Посебну вриједност наведеног схватања чини напуштање традиционалног једнодимензионалног одређења компетенција (стицање само што већег квантума знања). Код одређивања компетенција не треба заборавити да постоје битне разлике у дефинисању знања, вјештина и способности за сваки ниво васпитно-образовног програма. За одређивање компетенција на нивоу професионалних програма, поред те три конститутивне компоненте, неопходно је развијати и још неке веома битне способности, какве су: способности за критичност, аналитичко мишљење, креативност, толерантност, иновативност, способности тимског рада, самосталност и самоинцијативност. Суштински посматрано, наведене одреднице могу се у реализацији програма посматрати и као принципи које треба уграђивати у све три компоненте компетенција (знања, вјештине, способности).

Код одређивања компетенција није само проблем терминолошко-појмовног карактера, већ је још сложеније изабрати врсту компетенција које треба формирати у току образовног процеса. Да нагласимо да је идентификација и класификација компетенција веома сложен и теоријски проблем. Један од најпознатијих аутора из области компетенција Големан (Goleman, 1997) посебну пажњу посвећује емоционалним компетенцијама. Он их класификује на: 1. самосвјест (свијест о унутрашњим стањима, могућностима, изворима и интуицији), 2. саморегулација (управљање властитим унутрашњим стањима, импулсима и ресурсима). 3. мотивација (емоционалне тенденције које воде циљу или олакшавају реализацију циљева). Исто тако, Големан наводи и класификацију социјалних компетенција и разврстава их у двије групе: 1. емпатију (свијест о осјећањима, потребама и бригама других), 2. социјалне способности (адаптибилност и позитивни одговори према другим). У контексту односа компетенција и циљева васпитања и образовања прихватљива је класификација компетенција Н. Сузића, који пише о 28 компетенција и разврстава их у че-

тири подручја: 1. когнитивне компетенције (издвајање битног од небитног; постављање питања; разумијевање материје и проблема; памћење и одабир информација; руковање информацијама; конвергентна и дивергентна продукција; евалуација), 2. емоционалне компетенције (емоционална свијест; самопоуздање; самоконтрола; емпатија и алтруизам; истинољубивост; иновације), 3. социјалне компетенције (разумијевање других индивидуа и група; сагласност и усаглашеност са циљевима; групни менаџмент; комуникација; подршка другима; уважавање различитости; толеранција и демократија; осјећај позитивне припадности нацији и цивилизацији), и 4. радно-активне компетенције (познавање струке; општеинформатичка и комуникацијска писменост; самосвијест и предузимање одговорности за лична остварења; перзистенција; мотив постигнућа; иницијатива; спремност да се искористе указане могућности; оптимизам; унутрашња мотивисаност и воља за рад).

Дакле, у стручној литератури наводи се већи број класификација компетенција. Већина аутора сагласна је са схватањем да постоје опште компетенције (generic competences) које треба дефинисати на сваком нивоу образовања, без обзира на њихову врсту или струку којом ће се неко бавити. Пажњу треба усмјерити на опште компетенције које су веома битне за општеобразовне програме. Сасвим је примјерена класификација општих компетенција прихваћена у оквиру Тунинг пројекта, у којој се разликују: инструменталне, интерперсоналне и системске. У инструменталне компетенције сврставају се: способност анализе и синтезе, способност планирања и организовања, основно опште знање, утемељење у основном професионалном знању, усмена и писмена комуникација на матерњем језику, знање страног језика, елементарно познавање рачунара, вјештине менаџмента информација, рјешавање проблема и одлучивање. У опште интерперсоналне компетенције убрајају се: способност критике и самокритике, тимски рад, интерперсоналне вјештине, способност рада у интердисциплинарним тимовима, способност комуницирања са не-експертима из других области, разумијевање разноликости и мултикултуралности, способност рада у међународном окружењу и етичка посвећеност. Опште системске компетенције садрже: способност примјене знања у пракси, истраживачке вјештине, способност учења, способност прилагођавања новим ситуацијама, способност стварања нових идеја (креативност), вођство, разумијевање култура и обичаја других земаља, способност независног рада, креирање и менаџмент пројеката, покретачки и предузетнички дух, брига о квалитету и жеља за успјехом.

Наведене опште компетенције чине основу за израду програма општег образовања. Код програма за професионално образовање, наша искуства показују да је умјесто „преписивања“ општих компетенција, битнија њихова конкретизација у подручју стручних компетенција. Та конкретизација је један од најкреативнијих задатака коју треба ријешити у почетној фази израде образовног програма. За одређивање стручних компетенција „дијалог унутар одређе-

не струке“ апсолутно је неопходан како би се идентификовала знања, способности и вјештине које треба стећи у току васпитно-образованог процеса.

Све чешће се у литератури помињу и компетенције за цјеложивотно учење и акционе компетенције. У посебном документу „Меморандум доживотног учења“ (*Кључне компетенције*, 2005) истиче се да су за цјеложивотно учење кључне компетенције: познавање информационих технологија, страних језика, технолошка култура, предузетништво, социјалне вјештине, грађанско друштво. Не мали број познатих аутора у посљедње вријеме пише и о акционим компетенцијама (акциона компетентност). Акциона компетенција апострофира и још неке битне вјештине и способности, као што су: способност оријентисана на рјешавање проблема, способност оријентисана на саморазумијевање, вјештине оријентисане према кооперацији, вјештине оријентисане ка дјелотворности, вјештине ка самоорганизацији, али и оријентацију ка цјеловитости. Наглашавамо да акционе компетенције укључују и неке способности из општих и специфичних стручних способности.

ИСХОДИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Исходи учења налазе се у веома специфичним односима са циљевима и компетенцијама. Као и код дефинисања компетенција, тако и код исхода учења постоји више сложених теоријских и методолошких проблема. У литератури из ове области користи се различита терминологија, која се условно може свести на појмовно-терминолошку синтагму: исходи васпитања и образовања (исходи учења) или резултати васпитања и образовања (резултати учења). Не упуштајући се у овом раду у такве расправе, ми смо из сасвим практичних разлога користили термин *исходи учења*, подразумијевајући под тим исходе цјелине васпитно-образовног процеса. Динстинкцију смо чинили само у односу на исходе учења на нивоу програма и исходе учења на нижим нивоима (модул, под-модул, предмет, тема, наставни час).

Почетни проблем чине тешкоће око дефинисања значења појма исходи. Исходи учења не односе се на садржаје и методе учења, већ на она знања, способности и вјештине које би ученик (студент) требао да усвоји (знања) и развије (вјештине и способности) током учења. Стога је најпримјеренија дефиниција исхода (Семинар о исходима учења који је претходио Самиту министара у Бергену, јул 2004.) када је прихваћена дефиниција према којој је исход учења прецизно написана изјава о томе шта би студент требало да зна, разумије или може да демонстрира на крају одређене јединице учења (часа, курса или по добивању квалификације – на крају програма). Из наведене дефиниције могуће је извести неколико битних одредница:

- исходи учења проистичу из унапријед дефинисаних компетенција (знања, способности, вјештине);
- исходи учења се дефинишу на различитим нивоима: образовни програм, модул, под-модул (наставни предмет) и наставни час;
- исходи се увијек дефинишу за завршетак одређеног процеса учења.

Осим тога, код конкретизације исхода учења могуће је у оперативном смислу разликовати: а) знања и разумијевања, б) интелектуалне вјештине, б) практичне вјештине и г) вјештине преноса знања и вјештина. Дакле, исходи учења као и компетенције и циљеви морају бити дефинисани у писаном облику и не могу се изражавати „приватним“ схватањем предавача или онога ко врши евалуацију исхода. Већи број аутора из ове области врши и друге конкретизације исхода, па наводе оправданим да се на нивоу васпитно-образовног програма дефинише око 25, а за сваки модул, под-модул или предмет 4 до 8 исхода. Поред потребе за квантификацијом, постоје и друга битна начела код дефинисања исхода. То се, прије свега, односи на јасност у исказивању смисла и садржаја исхода, оперативност исхода и могућност њихових претварања у индикаторе за процјењивање квантитета и квалитета исхода, односно за њихову евалуацију.

Поред наведених одредница, из општеприхваћене дефиниције исхода треба нагласити да су исходи учења индивидуални нивои остварености циљева и дефинисаних компетенција. Наиме, сви учесници програма (ученици-студенти) неће, нити могу, остварити исте исходе. Стога је оправдано исходе дефинисати као минималне захтјеве које треба да „достигну“ сви они који завршавају образовни програм или поједине његове сегменте (модуле, под-модуле, теме). То практично значи да се исходи разлику од учесника (ученик-студент) до учесника (ученик-студента) васпитно-образовног процеса. Отуда се у литератури и пише о очекиваним (реалним) и жељеним (максималним) исходима.

Исходи се увијек дефинишу као минимални прагови компетенција, које би просјечан или сваки ученик (студент) морао постићи да би завршио одређени програм (дио програма) или стекао квалификацију. И поред тога, треба указати и на разлике између исхода и критеријума испита. Јер, испунити критеријуме за исходе значи посједовати минимум знања, вјештина и способности. То омогућава пролазну, али не и друге више и највише оцјене.

Дефинисање компетенција, циљева учења и његових исхода, представља почетну, али и веома битну фазу израде сваког васпитно-образовног програма. Сасвим логично, након дефинисаних циљева, компетенција и исхода, слиједи избор адекватних садржаја, развој метода и облика учења, те евалуације успјешности реализације васпитно-образовног програма.

ЛИТЕРАТУРА

Блоом, С. (1970): *Таксономија*, Београд, Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.

Бранковић, Д. (2009): „Интерактивно учење у настави – парадигма школе будућности“, у: Зборник радова са научног скупа *Будућа школа* **2**, Београд, Српска академија образовања.

Бранковић, Д. (1995): „Комплементарност општег и посебних циљева васпитања“, *Наша школа*, бр. 1–2, Бања Лука.

Бранковић, Д. (2004): *Педагошке теорије: научне основе и развојни токови*, Универзитет у Бањој Луци.

Вујаклија, М. (1985): *Лексикон страних речи и израза*, Београд, Просвета.

Вукасовић, М. (2006): *Развој курикулума*, Београд, Алтернативна академска образовна мрежа.

Гојков, Г. и сарадници, (2008): *Компетенције учитеља и васпитача*, Вршац, Висока школа струковних студија за образовање васпитача "Михаило Палов".

Големан, Д., (1997): *Емоционална интелигенција*, Загреб, Мозаик књига.

Gonzales, J., Wagenaar, R.(2005): ***Tuning Educational Structures in Europe II***, University of Deusto, University of Groningen.

Ђорђевић, Ј. (1995): „Васпитно-образовни циљеви и друштвено-моралне вриједности“, Бања Лука, *Наша школа*, бр. 1–2.

Илић, М. (1995): „Циљ, задаци и садржај васпитно-образовног рада у условима савремених промјена“, Бања Лука, *Наша школа*, бр. 1–2.

„Кључне компетенције – компетенције за доживотно учење“ (2005), Београд, *Педагогија*, бр. 3.

Кузмановић, Б. (1993): „Усвајање вредности као циљ васпитања“, Београд, *Педагогија*, бр. 1–2.

Lilian, G. Katz i Diane E. McClellan, (1999): ***Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije,*** Zagreb, Educa.

Поткоњак, Н. (1995): „Људска ’есенција’ и ’егзистенција’, као основа за утврђивање задатака и избор садржаја образовања и васпитања“, Бања Лука, *Наша школа*, бр. 1–2.

Поткоњак, Н. (1993): „О циљу васпитања, терминологији и операционализацији тог циља“, Београд, *Педагогија*, бр. 1–2.

Salovey, P. Sluyter, J. D. (1999): ***Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija,*** Zagreb, Educa.

Сузић, Н. (2005): *Педагогија за* ***21.*** *вијек*, Бања Лука, ТТ-Центар.

Трнавац, Н. (1995): „Социјалне групе десне и леве оријентације и њихов утицај на одређивање циљева васпитања и образовања“, Бања Лука, *Наша школа*, бр. 1–2.

Трнавац, Н. (1993): „Процесуалност као битна одлика формулисања циљева васпитања“, Београд, *Педагогија*, бр. 1–2.

Флорић-Кнежевић, О. (2005): *Педагогија развоја*, Нови Сад, Филозофски факултет.

Haitger, M., (2004): „Filozofija pedagogije“, Beograd, ***Pedagogija***, br. 4.

Prof. Dr Drago Brankovic, Faculty of Philosophy, Banja Luka

GOALS, TASKS AND OUTCOMES OF EDUCATION

Summary: The beginning of 21st century has been marked with the efforts of domestic and foreign pedagogists to find a solution for a complex problem of defining (redefining) global and specific goals (tasks) of education. But, the educational goals needed to fulfill the present-day scientific, technical, technological and social needs have still not been theoretically formulated or practically defined. New theoretical knowledge about goals and tasks is, besides all the things mentioned, also based on defining the competences, outcomes and standards of education.

Our work has been focused on the question of critically considering the relations (complementary and /or hierarchy relations) of goals of education with the specific competences and outcomes of education.

Key words: ***goals and tasks, general competences, specific competences, learning outcomes, hierarchy relations, complementary relations.***

II
САОПШТЕЊА

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– Циљеви и задаци васпитно-образовног рада –

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.014.5***
13. новембар 2009. *стр.* ***91–102***

Проф. др Босиљка Ђорђевић, Српска академија образовања, Београд

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА, ГЛОБАЛИЗАЦИЈА И ЕВРОПСКЕ ИНТЕГРАЦИЈЕ

Апстракт: Нови економски развој, увек и свуда у свету, захтева различите промене и реформе у скоро свим сегментима живота и рада. Такав развој редовно намеће и другачије образовање младих који треба да одговоре тим потребама.

Шездесетих година прошлог века, све развијене земље су приступиле националним реформама образовања, различитим по својој дубини и димензијама. После 90-тих година, јавиле су се снажне потребе за темељнијим променама. Европа је покушала да одговори на бројна савремена питања и проблеме, доношењем следећих декларација: Сорбонске 1988. године, Лисабонске 1997. и Болоњске 1999. Промене нису мимоишле ни САД и друге земље. За нас су посебно важне промене које се одвијају у Србији.

Почетком овог века, процес глобализације и у образовању и васпитању унео је још веће и радикалније промене од оних које су предвиђене европским декларацијама.

У овом прилогу ће бити приказане промене у неким земљама у правцу европских интеграција и у САД, а посебно о утицају глобализације као светског процеса на циљеве и задатке образовања и васпитања.

Кључне речи: *образовање*, *реформе*, *глобализација у образовању*, *досадашњи резултати*.

Сваки нови економски развој, увек и свуда у свету, захтева различите промене или реформе у скоро свим сегментима живота и рада. Развој редовно намеће и другачије образовање младих који треба да одговоре тим новим потребама.

После 60-тих, а нарочито после 80-тих година прошлог века, све развијене земље су приступиле националним реформама образовања, различите по својој дубини и димензијама. После 90-тих година, појавила се глобализација као светски економски процес, која је наметнула још темељније промене и у образовању од оних које су раније вршене. Глобализација је само повећала и убрзала промене у свету у свим областима: економској, законодавној, образов-

ној и др. Праву експанзију глобализација доживљава половином деведесетих година прошлог века када се јављају и глобалне реформе у области образовања.

Да би се реализовале предвиђене промене и реформе, увек је било неопходно да се формулишу (дефинишу) циљеви и задаци образовања од којих зависе и његови садржаји. Школа је увек имала задатак да даје знања која ће припремити кадрове за преображаје који су били предвиђени. Стога су циљеви и задаци образовања увек имали велики значај. Утврђивање (дефинисање) циљева увек ће бити важан и одговоран задатак од чега зависе укупни каснији процеси који се одвијају у области образовања.

Сваки развојни период је имао своје специфичности и новине које су требало да нађу своје место у области образовања и да кореспондирају са њима, па је утврђивање циљева и задатака образовања зависило и од карактера тих промена.

Утврђивање циљева и задатака образовања је сложено питање и зависи од низа *услова*, а пре свега од тога *ко* утврђује циљеве, затим, према којим или на основу којих друштвених и моралних вредности, са каквим тежњама, тј. са каквом пожељном сликом личности ученика и др.

Циљ образовања и васпитања, у највећој мери, одређује владајућа група (или групе) која управља целокупним процесом.

По мишљењу Н. Хавелке (1993), може се оправдано говорити о *декларисаним* и *недекларисаним* циљевима. У декларисаним циљевима, отворено и јасно се саопштавају тежње и оријентације за рад наставника, ученика и свих других који учествују у процесу образовања и васпитања: писце уџбеника, државне органе који се баве питањем школства, институције које припремају наставнике и др.

Поред декларисаних, постоје и недекларисани циљеви који, како каже Хавелка, могу да буду део шире стратегије којом се прикривају стварни, често идеолошки једнострано обојени циљеви. Отворено признавање таквих циљева, сматра Хавелка, било би у нескладу са неким, јавно прокламованим вредностима.

Има земаља које у свом образовно-васпитном систему немају експлицитно формулисан општи циљ. То, међутим, никако не значи да циљ у тим земљама не постоји већ само да није отворено исказан, али се доследно проводи и остварује путем програмских садржаја, кроз уџбенике и друге књиге, преко различитих дечјих и омладинских организација и разноврсних активности у школи и изван ње.

Циљ образовања и васпитања, у најширем значењу, треба да обухвати потребе, намере, жеље, идеале одређеног друштва и одређеног времена. У плуралистичком друштву, један циљ образовања и васпитања тешко да може да буде реалан и довољан. Утврђивање циља образовања и васпитања, посебно у условима великих друштвених промена, постаје још теже и деликатније.

Због тога је за циљеве образовања и васпитања неопходан *избор* вредности које одражавају захтеве друштва или појединих њених делова. У условима постојања (прихватања) различитих пожељних слика човека, мора да постоји *селекција* како би се дошло до оне која је прихватљива.

Када је реч о избору друштвених и моралних вредности и одређивању прихватљиве слике ученика (човека), неке вредности су издржале проверу током времена па се сматрају универзалним. Јован Ђорђевић (1993) је сврстао вредности у следеће групе: 1. вредности од универзалног значаја; 2. вредности значајне за друштвену заједницу; 3. вредности које указују на односе са другима; 4. вредности које се односе на развој појединца.

Циљеви се односе и на *исходе* који су друштвено пожељни, као и оне које су индивидуално пожељни. Циљеви образовања и васпитања увек се односе на ученика и његову личност, будући да говоре о његовим егзистенцијалним и развојним потребама, његовој личној слободи, аутономији и самоактуализацији. Циљеви треба да се односе на она својства личности и обрасце понашања који су ефекти социјалног учења у социјално дефинисаном окружењу па се захтеви могу груписати у три веће целине: личне, социјалне, позивне. Ова три елемента представљају, не разлике у типовима циљева, већ захтевају различите стилове васпитања и образовања (Хавелка, 1993).

Када је реч о обавезном образовању и васпитању, сви међународни документи указују да би оно требало да омогући општи развој ученика, да га мотивише да развија позитивне односе према раду, да формира радне навике, да промовише дечју креативност и изражајност и да их припреми за улогу равноправних грађана. Хавелка сматра да се ради и о „мозаичком циљу“, тј. о низу релативно општих циљева што се најбоље може видети у циљевима образовања и васпитања у различитим земљама, од којих ћемо неке приказати.

У Француској су, уместо општег циља, утврђени циљеви у три образовна (школска) циклуса: I, II, III (колеџ). Циљеви су усклађени са образовно-васпитним задацима и узрастом ученика. На свим нивоима преовлађују захтеви у погледу учења, стицања знања и вештина и завршавања школе. За трећи, последњи циклус, наглашено је успешно образовање свих ученика како би дошли до краја обавезног образовања, пружање могућности свима да наставе средње образовање и стекну неку од квалификација.

У Шведској су 1993. године иновирали циљеве, па су унесене следеће одреднице: оспособљавање за основне вештине, стимулисање ученика да предузимају иницијативе и одговорности за сопствене акције. Школа треба да пружи ученицима и одговоре на питања о етичким и еколошким проблемима.

У Норвешкој, циљ образовања је обезбеђивање хришћанског и моралног васпитања, развијање менталних и физичких способности како би ученици стекли добро опште знање, да школа промовише интелектуалну слободу и толеранцију, да тежи стварању добрих навика и сарадње. Променама из 1992.

године циљ је допуњен следећим одредницама: морално понашање ученика, стварање и продукција, сарадња са другима и хармонија са природом.

У немачкој, после реформисања циљева образовања и васпитања, унесена су наглашенија усмерења на: развијање личности ученика у свим видовима, обезбеђивање основних знања, вештина и друштвених компетентности, овладавање медијским образовањем, здравствено васпитање, рано учење страних језика, индивидуални прилаз настави и учењу, подршка пројектном раду и учењу на интердисциплинарним и глобалним темама.

У Шпанији, промене у циљу образовања и васпитања обухватају следеће битне одреднице: толеранцију, мир и међународну солидарност, сарадњу, поштовање етничких, религиозних и политичких мањина.

У променама после 1992. године, у земљама у тзв. транзицији, циљеви образовања и васпитања се карактеришу следећим: стављање ученика и његовог целокупног развоја у први план; деетатизација школе и управљања; деидеологизација; развијање грађанске свести и толеранције схваћене у широком смислу; развијање еколошке свести; сарадња са другима.

У формулисању циљева и задатака образовања и васпитања 90-тих година је нарочито наглашена „европска димензија образовања“, чији је карактер и садржај приказао и објаснио Жак Делор (1996). Делор је објаснио четири принципа образовања: 1. научити живети заједно; 2. научити стицати знања; 3. научити радити, усавршавати се у својој професији, комбиновати ради и учење; 4. научити живети у 21. веку.

Образовање, сматра Делор, треба да помогне младим људима да прихвате европски идентитет, а да се при томе не лише светске припадности као ни националних, религиозних и локалних корена.

Делор је истакао 9 циљева образовања, а њихова интеграција у системе образовања у земљама Европе започела је 1991. године. Ти нови, реформисани циљеви основног/обавезног образовања, обухватили су: развој личности ученика, припремање за живот у мултикултурном друштву, оспособљавање за поштовање вредности као што су толеранција, мир, верске, етничке и друге разлике.

Велика урбанизација, миграције становништва на великим просторима, мултинационални, мултиетнички и мултирелигијски карактер друштвених заједница, унели су крупне промене којих у Европи пре двадесет, тридесет година није било, или су биле незнатне. Те промене су постале изазов за највећи број земаља. Да би се постигао одређени склад, наглашавање европске димензије образовања у таквим околностима, дошло је у право време и сигурно је од помоћи европским земљама да се боље прилагоде тако сложеним условима живота и рада.

Неке земље изван Европе, имале су другачије прилазе циљевима образовања и васпитања. Тако, циљеви образовања и васпитања у САД, нису пра-

вљени на начин како се то радило у Европи. Њих су пре свега интересовали *ефекти* уложених финансијских средстава у образовање. У том правцу основана је државна комисија са циљем покретања иницијативе о томе шта би могле да се назову националне процене напретка (Biehler, R., Snowman, J., 1986). Циљ националне процене је био да се добију информације о знању, разумевању, спретности и ставовима које амерички ученици усвајају у јавним школама. Да би се то постигло, одлучено је да се периодично проверавају (утврђују) образовни исходи (знања) великог броја појединаца и то на 4 узрасна нивоа: 9, 13, 17 и 26–35 година у 10 области образовног програма: уметности, професионалном развоју, грађанском образовању, књижевности, математици, музици, читању, природним наукама, друштвеним наукама и писању.

Група наставника, ученика, васпитача и правника направила је листу образовних циљева и задатака за сваку од поменутих области. Затим су 10 специјалиста за сваку наставну (образовну) област припремили испитивања да би утврдили (они кажу "измерили"), како (и колико) су ови циљеви и задаци достигнути. Припремљени тестови су били примењени на репрезентативним узорцима испитаника. Резултати испитивања (мерења) су приказани према: географским регионима, величини заједнице, типу заједнице, полу, раси и социјално-образовној средини.

Од тада је прошло доста времена и многе ствари и прилике свуда у свету, па и у САД, су се промениле. Од интереса је да се уоче садашње тенденције у области образовања у тој земљи.

Циљ садашње реформе у образовању у САД је да ова земља до 2020. године, постане земља са највећим бројем у свету дипломаца виших школа, пре свега природно-математичког смера. Да би се то постигло, претходно је неопходно боље основне образовање, каже Бил Гејтс. Према доступним званичним подацима, 15-годишњаци из САД, заостају за вршњацима из других земаља ОЕЦД баш по показаном знању у математици и природним наукама. По проценту младих, који (како они кажу) „догурају“ до дипломе више школе, Америка је тек на 10-ом месту међу индустријски развијеним земљама. Изнесен је податак да „сваке године милион ђака напусти средње школе“ и да „школство у Америци није добро урађено, пуно је мана и неопходно је да се репрограмира“. Ове оцене Бил Гејтс је изнео на националној конференцији којој је присуствовало 5.500 локалних законодаваца (Пантелић, М., 2009).

Наша земља спада у ону групу европских земаља које су увек имале утврђене, дефинисане циљеве и задатке образовања и васпитања који су временом редефинисани, допуњавани, мењани, а према друштвено-политичким променама и приликама у земљи.

Овом приликом биће размотрени циљеви и задаци у области образовања и васпитања из документа *Основи система образовања и васпитања у Србији* од 2003. године и Предлога промена овог Закона из 2009. године.

Закон из 2003. године и промене у области образовања и васпитања, ишле су у сусрет новим захтевима ЕУ и напорима да се наш систем образовања и васпитања приближи променама које су се одвијале у Европи и свету.

Пре ових промена, урађена је студија са предлозима која чини целовит и заокружен концепт, под насловом: *Наша основна школа будућности* (1998). Пројекат је рађен од 1996. до 1998. године. Обављена су опсежна истраживања, консултована савремена стручна литература, проучена су искуства најразвијенијих европских земаља, обављена је свестрана анализа тадашњих наставних програма основне (обавезне) школе а испитана су и мишљења и ставови наставника о програмима које су примењивали. При изради предлога, разматрани су документи УНЕСЦО-а и ОЕЦД-а и посебно европска димензија образовања. После свестране обраде, предложен је нови модел основне (обавезне) школе у три циклуса (3+3+3). Поред општег циља и задатака образовања и васпитања основне/обавезне школе, посебно су разрађени циљеви и задаци образовања и васпитања према циклусима, тј. према узрасту ученика, што би значајно олакшало рад наставника у постизању предвиђених циљева.

У овом пројекту учествовао је велики тим професора универзитета, наставника из школа и других стручних појединаца, као и представници Министарства просвете.

Ускоро (у пролеће 1999), нажалост, уследили су драматични догађаји агресијом НАТО алијансе на Србију која је, поред рушења и убијања (комуникација, болница, мостова, старачких домова и др.) оставила и дугорочне последице на здравље становништва због употреба касетних бомби и бомби са осиромашеним уранијумом. Наравно да је у таквим околностима студија *Наша основна школа будућности* сасвим запостављена. Касније, ова студија је у великој мери послужила за неке „нове“ предлоге. Многе идеје и предлози су анонимно преузимани из овог студиозног рада и нашли су одређено место у даљим променама у основној, обавезној школи.

Друштвено-политичке промене у Србији после 2001. године, довеле су и до промена у систему образовања и васпитања. Овде ће бити речи само о циљевима и задацима изнетим у Закону о основама система образовања и васпитања из 2003. године.

У чл. 3. овог Закона, наведено је 12 циљева и задатака који су обухватили: интелектуални развој ученика; физички и здравствени развој; оспособљавање ученика за рад; за самостално и одговорно доношење одлука; развијање свести о државној и националној припадности; укључивање у процес европског и међународног повезивања; значај заштите и очувања природне и животне средине; усвајање и развој основних социјалних и моралних вредности; уважавање плурализма вредности и сопственог система вредности и ставова који се темеље на начелима различитости и доброте за све; поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода, развијање код деце радозналности; развијање и неговање другарства и пријатељства.

Овим циљевима и задацима обухваћени су сви сегменти или делови оног што се односи на појединца и друштвену заједницу и њихово складно функционисање.

После Закона из 2003. године, дошло је до нових промена у друштву које су захтевале и промене у законској области, па и у Закону о образовању и васпитању. Анонимна група Министарства просвете је 2009. године саставила нови Предлог закона о основама система образовања и васпитања.

Члан 4. овог Предлога закона односи се на циљеве образовања и васпитања и садржи 15 ставки. Предложени циљеви у овом Предлогу су прегломазни и оптерећени бројним захтевима из свих области: интелектуалне, физичке, емоционалне, социјалне, комуникационе, моралне. У ставу 2. наведено је и стицање квалитетних знања, вештина и вредносних ставова језичке, математичке, научне, уметничке, културне, техничке и информатичке писмености.

Гломазност и преоптерећеност овог дела Предлога најбоље илуструје чл. 14 који гласи: „Формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета и мултикултурализма, поштовање и неговање свог језика и српског језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етничких заједница, других народа, поштовање и очување националне и светске културне баштине“.

У предложене циљеве и задатке, унесена су општа савремена сазнања из скоро свих сфера живота и рада. Предложени циљеви и задаци образовања и васпитања више представљају списак жеља, савремених сазнања о детету (ученику) и животу, као савремених друштвених захтева, него оријентацију ка могућим достигнућима личних и друштвених потреба.

У Закону о основама система образовања и васпитања из 2003. године и Предлога закона из 2009. године, не помиње се патриотизам, што вероватно није случајно. Није довољно што је у чл. 14. Предлога, поред осталог, наведено: „[...] развој личног и националног идентитета и [...] традиције и културе српског народа". Поставља се питање: какво је место патриотизма у условима глобализације којом се ограничава сувереност држава стварање светског друштва? Да ли националне културе губе на значају стварање планетарне културе? Ако се патриотизам не укида већ трансформише, онда треба одредити у ком правцу и којим садржајима? (Марковић, Д., 2007). Ово питање заслужује пажњу јер може (и већ изазива) одређене недоумице па и тензије, што је у овом Предлогу закона требало разрешити.

Група која је састављала овај део Предлога, није имала пред собом наставнике који треба да се снађу у овако бројним и компликованим циљевима и задацима и да настоје да их успешно реализују.

Међу великим бројем захтева неопходно је извршити *селекцију* и то оних захтева (циљева) који су битни и јасно и сажето формулисани.

У променама последњих година, у свету су нарочито повећане иницијативе око промена у области вишег и високог образовања. Скоро је сасвим стављено у страну основно/обавезно образовање које представља основу (базу) и *прву фазу* у систему сваког образовања и васпитања. Изгледа да су заговорници дубоких глобалних економских промена нестрпљиви у припремању квалификованих младих људи да *што пре* уђу у производњу и утичу на њен даљи развој. Они немају времена за дужи, темељнији процес образовања који даје ширу и темељнију припрему, не само професионалну већ и културну димензију образовања. Сем тог, шире образовање омогућава и лакше и брже прилагођавање новим задацима и новим професијама. Сва међународна документа о образовању јасно на то указују.

Европа је покушала да одговори на нове изазове, питања и проблеме, доносећи следеће декларације о томе: 1. Сорбонску декларацију (1988); 2. Лисабонску декларацију (1997); 3. Болоњску декларацију (1999).

Да би се ове декларације схватиле на прави начин, њихов садржај и њихове намере, неопходно је објаснити *услове* који су довели до њихове актуализације.

Време после 80-тих година двадесетог века карактерише се крупним економским, друштвеним и политичким променама у свету а посебно у Европи и у земљама транзиције, под општим именом *глобализација*. У оквиру глобализације одвијају се посебне и специфичне промене и у области образовања и културе, укључивањем образовања у јединствен светски (глобални) простор. Праву експанзију, глобализација као светски процес, доживљава половином деведесетих година прошлог века (Вулетић, 2007). Захваљујући развоју информације и савремене технологије, глобализација добија на значају и брзини ширења и успешности, делујући као *прожимајући процес*. Запад као промотер глобализације мондијализма, чини све да своје вредности и правила понашања наметне глобализирајућем друштву, улажући огромне напоре и средства (Марковић, Д. 2008). Кључно питање у ширењу глобализације постаје технологија, па је глобализација наметнула и другачије образовање и промене у стицању знања. У области образовања наметнула је:

- промене у систему образовања (и одговарајућих закона);
- промене у садржајима образовања;
- приватизацију образовних институција на свим нивоима и пратећим службама (формирање и усавршавање наставника, уџбеника и др.)
- повећани утицај међународних организација и корпорација.

Циљеви и задаци глобализације у оквиру образовања, формулисани су кратко, сажето и радикално:

- савремено образовање треба да буде практично и примењиво и да одговара потребама тржишта;
- знање као „роба“ и као пут ка личном успеху и личној промоцији;
- знање које доприноси конкурентности и даљем развоју у производњи а тиме и стицању већег профита.

Описујући ефекат глобализације у образовању у Великој Британији и Северној Ирској, Смит (Smith, M. 2007) каже да је трансформација радне снаге у У.К. повећала оријентацију ка „профитгенерацији“, због реконструкције курсева (предмета) и програма на универзитетима тако да могу да одговоре потребама тржишта.

Када се разматрају друга питања, сем знања и образовања, онда се говори о *понашању* које треба да буде у складу са наведеним принципима и општим циљевима.

У циљевима и задацима глобализације у образовању, не помиње се *личност* и њена друга својства изван интелектуалних, схваћених у ускопрофесионалном смислу (тј. успеха у учењу и раду), као што су афективни живот, емоције, самоактуелизација, положај и права других, солидарност, хуманост, као и шире друштвено и морално васпитање.

После изнесених циљева глобализације у образовању, поставља се питање о томе да ли (високо) образовање треба да пружи само или првенствено, уско стручно знање за одређене радне улоге (које се иначе брзо мењају), или треба да обезбеди и развој целовите и шире образоване личности?

Имајући у виду опште захтеве (циљеве) глобализације у области високог образовања, декларације су ишле у сусрет тим захтевима па је и њихов садржај у складу са њима. Тако, *Сорбонска декларација* је ставила нагласак на интегралну улогу универзитета у развоју културних димензија Европе и истакла стварање Европске зоне високог образовања. *Лисабонска декларација* садржи формални оквир за све фазе њене примене: организацију, одвијање и процењивање високошколског образовања у оквиру Европе. Ова декларација садржи 11 глава у којима се презентирају начини функционисања овог европског документа. Утврђени су појмови који имају прецизна значења: дефиниције (појмова); надлежност установа; основне принципе који се тичу оцењивања квалификација; признавање квалификација којима се стиче приступ високом образовању; признавање одређених периода студија; признавање високошколских квалификација; признавање квалификација избеглица, расељених лица и лица са статусом избеглица; информације о оцењивању институција и програма високог образовања; информације у вези са проблемима признавања; механизме имплементације.

Лисабонска декларација представља формалну припрему или правни оквир за Болоњску декларацију која се појавила две године касније, 1999. године.

Циљ *Болоњске декларације* је да наметне основне принципе реформе високог образовања, да допринесе европској интеграцији, шири „свест о заједничким вредностима и припадност истом друштвеном и културном простору“, олакша мобилност грађана и способност њиховог запошљавања, повећа међународна конкуренција високог образовања и др.

У основи Болоњске декларације налази се филозофија меркантелизма, „тржишта знања“, концепција знања као робе (Савићевић, Д. 2007). Болоњска декларација је израз духа глобализације Европе и света. Тако постављена, она покреће неколико крупних дилема: између локалног и глобалног; универзалног и индивидуалног; традиције и савремености (Марковић, Д. 2007).

Слабости или недостаци глобализације у образовању, огледају се у следећем:

- занемарује солидарност као хуманистичку карактеристику човека и његовог друштва;
- филозофија профита разара културну традицију;
- у земљама транзиције одвија се потискивање општег хуманистичког образовања, дисциплина (предмета) и садржаја националне историје и културе;
- формирају се уски специјалистички курсеви (предмети), а универзитети попримају ниво колеџа и политехнике.

Изнесене карактеристике (особености) Болоњске декларације доводе и до значајних социјалних промена и поремећаја који се манифестују у следећем:

- у избору школе (што зависи од материјалног положаја породице, а што доводи до социјалног раслојавања путем образовања);
- избор школе (образовања) значајно утиче на избор радног места а тиме и положаја у друштву;
- у условима функционисања бољих државних школа а нарочито приватних, значајно се сужава простор за квалитетно образовање деце и младих изван већих центара и оних из сиромашнијих друштвених слојева.

Промене у Закону о универзитетском образовању из 2005. године, подређене су спровођењу Болоњске декларације о високом образовању и односе се на усклађивање нашег високог образовања са образовањем у Европи. Докле се дошло у примени ове Декларације у нас излази из оквира овог прилога. Цео процес око промене је у току и није завршен. Шири исходи досадашње примене Болоњске декларације у нас, још нису познати (сазнати), а резултати су различити. Неки универзитети су задовољни резултатима, док други сматрају да досадашњи резултати нису задовољавајући. Време које је пред нама даће оцену о томе.

Цео процес око примене резолуција о високом образовању, као и Закона о основама система образовања и васпитања, наилазе на велике тешкоће изазване финансијским и привредним крахом и рецесијом као њиховим пратиоцима који су захватили цео свет а што није заобишло ни нашу земљу. Када ће започети опоравак и излазак из дубоке кризе, то данас нико са сигурношћу не може да каже. Предвиђања су различита: од песимистичких до оптимистичких. У сваком случају предстоји дуг и тежак пут опоравка за све земље, па и нашу.

ЛИТЕРАТУРА

Biehler, F., Sowman, J. (1986): ***Psychology Applied to Teaching***, Fifth Edition, Houghton Mifflin Company, Boston.

Делор, Ж. (1996): *Образовање скривена ризница*, УНЕСКО – Извештај међународне комисије о образовању за 21. век, Република Србија, Министарство просвете, Београд.

Ђорђевић, Б. (1993): „Индивидуализација циљева и задатака у образовању и васпитању“, *Педагогија*, бр. 1–2, Београд.

Група аутора (1998): *Наша основна школа у будућности*, Заједница учитељских факултета, Београд.

Ђорђевић, Б. (1998): „Системска питања основне школе“, у: *Наша основна школа будућности*, Заједница учитељских факултета, Београд.

Ђорђевић, Ј. (1993): „Проблеми циљева и задатака у образовању и васпитању“, *Педагогија*, бр. 1–2, Београд.

Европски универзитет до ***2010***?, An Alternative Academic Educational Network, Алтернативна академска образовна мрежа, Београд, 2001.

Хавелка, Н. (1993): Циљеви васпитања и образовања, О неким концептуално-методолошким питањима, Педагогија, бр. 1–2, Београд.

Хавелка, Н. (1998): „Прилог развијању концепције улоге наставника и улоге ученика“, у: *Наша основна школа у будућности*, Заједница учитељских факултета, Београд.

Ивановић, С. (2007): „Друштвена транзиција и реформа образовања“, *Годишњак САО*.

Мандел, Ц, Голдсмит, Е. (2003): *Глобализација, Аргумент против*, ЦЛИО, Београд.

Марковић, Ж. Д. (2005): „Транзиција и образовање (у свету и Србији)“, *Годишњак САО*, 5, Београд.

Марковић, Ж. Д. (2007): „Глобализација образовања“, *Годишњак САО*, 2, Београд.

Марковић, Ж. Д. (2008): *Глобализација и високошколско образовање*, Ниш.

Митровић, Љ. (2005): „Глобализација, образовање и развој“, *Годишњак САО*, 2, Београд.

Основно и обавезно образовање у свету (1995): Република Србија, Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања, Београд.

Пантелић, М. (2009): „Бил Гејтс репрограмира школство у САД“, *Политика*, 27. 7. 2009.

„Резолуције и декларације УНЕСКА и Европског савета о основном и средњем образовању“, *Актуелности у образовању у свету*, бр. 3/100, 1995, Република Србија, Министарство просвете.

Савићевић, Д. (2007): „Социо-филозофски основи Болоњске декларације“, *Педагошка стварност*, бр. 7–8, Нови Сад.

Smith, M. (2007): ***Globalisation an the Incorporation of Education***, U. M. C. A., George Williams College, London, winter/spring, 2007, volume 2, issue I.

Закон о основама система образовања и васпитања, предлог 2009.

Закон о основама система образовања и васпитања, 2003, *Просветни преглед*, специјални број.

Вулетић, В. (2009): Глобализација, *Социолошки речник*, А. Мимица и М. Богдановић, Завод за уџбенике, Београд.

Джуринскиј, А. Н. (1993): *Развитие образованиа в современом мире*, Валдос, Москва.

Prof. Dr. Bosiljka Djordjevic, Serbian Academy of Education

GOALS AND TASKS OF EDUCATION, GLOBALIZATION AND EUROPEAN INTEGRATIONS

Summary: New economic development requires various changes and reforms in almost all aspects of life and work. Such development also imposes different forms of education on the young people who are supposed to meet those needs.

During the 1960s, all developed countries reformed their educational systems, and the reforms varied in depth and range. After the 1990s, the strong needs for more profound reforms appeared. Europe tried to give the answers to many current questions and problems by issuing the following declarations: the Sorbonne declaration in 1988, the Lisbon declaration in 1997, and the Bologna declaration in 1999. The changes occurred in the USA and other countries, as well. Naturally, for us, the most important changes were those that took place in Serbia.

At the beginning of this century, the process of globalization in education brought even more ample and radical changes than those anticipated by the European declarations.

In this paper, the author portrays the changes concerning European integrations in some European countries and also in the USA. Special attention is paid to the influence of globalization, as a world process, on the goals and tasks of education.

Key words: ***education, reforms, globalization in education, former results.***

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.01***
13. новембар 2009. *стр.* ***103–120***

Проф. др Новак Лакета, Учитељски факултет у Ужицу

Доц. др Данијела Василијевић, Учитељски факултет у Ужицу

ЦИЉ ВАСПИТАЊА И ЊЕГОВЕ ДЕТЕРМИНАНТЕ*

Апстракт: Промене у друштву детерминишу њима адекватне циљеве и задатке васпитања. Најчешће су везане за карактер људског рада, систем вредности друштва, идејно-политичка схватања о човеку и његовој природи, потребе појединца и потребе друштвене заједнице.

Кључне речи: *циљ васпитања**,** задаци васпитања**,** систем циљева и задатака васпитања**,** индивидуа**,** друштво**,** потребе**,** школа**.***

1. Многи су покушавали, а и данас покушавају да разраде таксономију васпитања, односно да установе систем циљева и задатака васпитно-образовног рада прихватљив за одређену друштвену заједницу. Тако су настале многе таксономије на теоријском и на практичном нивоу, а највише их има у оквирима наставе, међу којима посебно место заузима Блумова таксономија, која не престаје да буде предмет интересовања наших и страних истраживача. Док су се једни бавили доктринираним циљевима васпитања у теоријским размерама, други су тражили начине да их, кроз различите класификације, засноване на различитим критеријумима, приближе стварном животу. Тако су се јављале и развијале бројне, најчешће идеологизиране таксономије, произашле из вредносног система конкретне друштвене заједнице, чија је сврха задовољавање властитих потреба. У складу са таквом оријентацијом се одвијао професионални развој наставника и све друго што прати васпитно-образовни систем, укључујући наставне садржаје, стилове рада, активност ученика, мотивацију за рад и сл. Све се подређивало општем владајућем циљу васпитања, какав је, на пример, код нас био у другој половини XX века – развијање свестране, самоуправне социјалистичке личности. Тешко је, у васпитно-образовној пракси, говорити о неидеологизованим циљевима васпитања, али ако их је уопште и било, они су били плод рада ретких појединаца хуманиста чије се остваривање перманентно доводило у питање.

---

* Рад је настао у оквиру пројекта „Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом“, бр. 149054, који финансира Министарство за науку технолошки развој Републике Србије.

Треба нагласити да се у васпитно-образовној пракси десио двојак приступ таксономији циљева и задатака васпитања. Један се односи на систем васпитних, образовних и практичних циљева, за који се може рећи да је доминирајући у нашој педагошкој теорији и пракси, и други, једва приметан систем, препознатљив у основним идејама Блумове таксономије, везаним за когнитивни, афективни и психомоторни развој личности.

Међутим, некад није било лако, нити је лако данас рећи шта је систем васпитно-образовних циљева и задатака, јер о том питању различити теоретичари и практичари имају различита гледишта. Зашто? Зато што различито гледају на задовољавање потреба појединца и друштва, зато што недовољно познају личност и њене опште примарне биолошке потребе и њене опште социјалне потребе и зато што се без довољне научне утемељености, више интуитивно и произвољно одређују циљеви и задаци васпитно-образовног рада.

У условима друштвено-економских промена мења се систем друштвених вредности, па према томе, и систем циљева и задатака васпитно-образовног рада. Уместо старог идеализованог система гради се нови, такође идеализовани васпитни систем, усклађен са новом идеологијом друштвене заједнице и њеним вредностима. Зна се да сваком новом систему претходи оштра критика и осуда старог система. Занимљиво је да се ниједна таква критика не позива на нову идеологију, већ се позива на науку, њена достигнућа и опште благостање које ће уследити после темељних и свеобухватних промена у друштву.

2. Свака озбиљнија расправа о циљу васпитања и његовим детерминантама подразумева целовит приступ сагледавању проблема, од појаве првих организованих облика васпитно-образовног рада до данас. Врло је важно питање какви су били циљеви и задаци васпитања у појединим друштвено-историјским формацијама, од првобитне заједнице до данас, ко их је одређивао, какав су карактер имали, како су се мењали, колико су значајни и прихватљиви за савременог човека и савремено друштво. Због тога ћемо покушати, без амбиција на свеобухватност, да дамо историјску слику овог врло важног друштвеног феномена која може помоћи да се реалније сагледавају актуелни системи циљева и задатака васпитања.

Циљ васпитања у првобитној заједници био је оспособљавање за рад и укључивање младих у укупан друштвени живот. Млади су васпитавани да буду искрени, храбри, да имају чврст карактер и да поштују обичаје. Васпитање је имало бескласни карактер, међу васпитаницима су се испољавале само полне и узрасне разлике, васпитање се спроводило у процесу рада.

У складу са друштвеним променама у старом веку, васпитање се одвијало у условима две антагонистичке друштвене класе, робова и робовласника. Био је циљ путем умног, физичког, естетског и моралног васпитања створити лик човека потребног античком друштву. Сократ, Платон и Аристотел су као главни васпитни задатак видели грађанина пуног врлина. И античко и римско

васпитање је било засновано на етичким врлинама. У антици се није посвећивала пажња радном васпитању.

Средњовековно васпитање је имало карактеристике тадашњег експлоататорског друштва. Млади су васпитавани у духу католичке вере, у духу оданости Богу и безусловне послушности. Црква истиче захтев „моли се и ради“, а у циљу спасења душе тражи се послушност, стрпљење и уздржаност. Сваки сталеж се васпитавао за своје друштвене улоге, док је антички идеал хармонијског развоја изгубио своју вредност.

Хуманизам и ренесанса се нису тако лако могли ослободити верско-моралне обојености васпитних циљева и поред чињенице да је хуманизам истакао много овоземаљских васпитних захтева. Док је циљ васпитања у средњовековним условима био изричито верски, у новим, хуманијим условима постајао је све више животнијим и проширивао се на физичко и естетско васпитање. Док се у средњовековном васпитању ширио страх од казне, у хуманистичком васпитању јачају критички дух, тежња за славом, док се телесна казна ублажава и ограничава. Почиње, неупоредиво више да се води рачуна о детету и његовим особинама. Црква губи монопол у педагошкој теорији и пракси. Упоредо са друштвеним променама мењала се и педагошка мисао, мења се филозофија живота, изнова осмишљава и осавремењава античка идеја свестраног развоја. Међутим, не треба заборавити да се хуманистички покрет односио на више друштвене слојеве и да му није била блиска идеја народног образовања.

Велики допринос развоју различитих циљева васпитања дали су многи теоретичари васпитања, од којих треба посебно поменути: Томаса Мора, Јана Амоса Коменског, Џона Лока, Жан Жак Русоа.

Томас Мор (Thomas Moore, 1478–1535) спада у прве педагоге који стаје уз сиромашне друштвене слојеве. Залагао се да свако дете има право на васпитање, истакао је идеје општег обавезног школовања, самообразовања у слободном времену, школе на матерњем језику, за оба пола, увођење реалних предмета у наставу. Истицао је потребу физичког и радог васпитања.

Под снажним утицајима хуманизма и ренесансе Коменски (Komensky Jan Amos, 1592–1670) је изградио свој поглед на човека и васпитање. Иако је као највиши циљ васпитања поставио стицање вечног блаженства на другом свету, његов човек је, ипак овоземаљско биће којег ваља формирати у целовитости његовог бића. Предност је дао умном, моралном и верском васпитању.

Џон Лок (John Locke, 1632–1704) је побијајући учење о урођеним идејама придавао велики значај циљевима васпитања. Није се залагао за образовање народа. Његов васпитни циљ је формирање „џентлмена“ здравог разума и практичног искуства. Залагао се за интелектуално, физичко и морално васпитање. Сматрао је да васпитање треба ставити у службу практичне користи, практичног живота и да треба развијати вољу и карактер који су потребни по-

словном човеку. Био је против дружења деце из виших и нижих друштвених слојева.

Жан Жак Русо (Jean Jaques Roussean, 1712–1778), за разлику од Коменског, који је принципе и методе васпитања изводио из хармоније са спољашњом природом, ослањао се на природу детета и његове стварне особине. Истицао је идеју слободног васпитања и захтев да се нико не меша у развој детета и да га нико не убрзава. Тражио стварање што повољнијих околности за развој детета, за повезивање наставе са искуством детета и његовим животом уопште. Промовисао је идеје уважавања личности ученика, поштовање искуства ученика, повећање активности и радозналости ученика, коришћење природних наука у настави, оспособљавање ученика за живот, коришћење природних благодети у васпитне сврхе. Сматрао је да човека највише квари неправедни и изопачени систем владавине. Потценио је улогу жене у друштву.

Нови век су обележила различита схватања циљева и задатака, умногоме ослоњена на идеје ранијих мислилаца, нарочито филозофа, педагога, социолога и психолога. Васпитање се одвијало у складу са економским, културним и политичким развојем тадашњег друштва и његовим специфичностима. Педагошка мисао деветнаестог века још је увек била оптерећена неким елементима средњовековног наслеђа. Упоредо с тим, постепено се подређивала буржоаским интересима; била је само симболично у служби ширих друштвених слојева. Шире народне масе су добијале нешто општег образовања, онолико колико је то било у интересу буржоазије. У таквим условима су се рађале утопијске социјалдемократске идеје и идеје социјалистичког васпитања.

Деветнаести век означава период последњих буржоаских педагога и њихових утицаја на циљеве и задатке васпитања. Међу њима посебно место припада Песталоцију, Хербарту, Дистервегу и Ушинском.

Јохан Хајнрих Песталоци (Johann Heinrich Pestalozzi, 1746–1827) је под утицајем Русоа, за васпитни циљ промовисао развој самоактивних човекових снага које, као такве, теже развоју. Стога овакво васпитање, према Песталоцију, мора бити подвргнуто том циљу. Сваки човек, и онај најсиромашнији, треба да постане човек, да се тако осећа и да тако живи. Човека је видео као део људског рода у чврстим везама са Богом, породицом и сталежом. Свој васпитни циљ конкретизује кроз три задатка или, како се то данас каже, кроз три подручја васпитања. То су интелектуално васпитање, морално васпитање и радно, односно физичко васпитање. Човека је посматрао као индивидуално и друштвено биће у односу на Бога, самога себе и своје окружење.

Што се Јохана Фридриха Хербарта (Johann Fridrich Herbart, 1776–1841) тиче, он главни циљ васпитања види у моралном карактеру, у карактерности и врлини, у развијању одговарајућих представа. Хербарт је васпитаника подређивао васпитачу да би га што више обликовао у што бољег пруског грађанина. Много је очекивао од верског васпитања, нарочито у раном детињству, с циљем да се у том животном добу развије љубав према вери. Циљ васпитања је

изводио из религиозно-идеалистичке, прилично индивидуалистичке етике. Дакле, он је из етике изводио васпитне циљеве, а из психологије васпитна средства (вођење детета, настава и васпитање у ужем смислу). На тај начин је у први план избио интелектуализам, док је емотивни живот васпитаника потпуно запостављен. Хербарт је био представник пруске аристократије; осуђивао је захтеве широких народних маса.

Адолф Дистервег (Adolf Diesterweg, 1790–1866), чија педагошка мисао провејава просветитељским и буржоаским либерализмом, оставио је дубок траг у немачком школству и васпитању. Под политичко-културним утицајима Немачке створио је васпитни идеал заснован на општечовечанском васпитању, који се испољава у развоју свих духовних снага човека у складу са истином, добротом и лепотом. По томе је у нечему био сличан Платону и Песталоцију. Да би се постигао жељени циљ, васпитни утицаји се морају довести у склад са дечјом природом, са његовом саморадиношћу и културним миљеом. Био је велики противник формализма и догматизма у васпитању. Тражио је да васпитно-образовни рад буде поступан, индивидуализован и очигледан. Посебно је инсистирао на самосталности васпитаника, јер се на тај начин најбоље буде његова интересовања.

Константин Димитријевич (1824–1870) је веома широко схватио и поставио циљ васпитања. Његов васпитни идеал је неегоистичан човек који може да усклађује различите интересе, који је у стању да спаја интересе човечанства са интересима свога народа и самога себе. Његов човек је образован и високо морална личност, могуће га је остварити само кроз рад, јер се човек не може развијати без рада и на једном подручју васпитања. Од моралних вредности, посебно је истицао човекољубље и патриотизам. Жестоко је критиковао Хербартову метафизичност, није допуштао да се дух немачког васпитања и немачке школе преносе на руско васпитање и руску школу. Залагао се за такву науку о васпитању која ће се стварати на специфичностима народне индивидуалности.

У другој половини деветнаестог века постепено, али сигурно власт преузимају либералне буржоаске снаге и започињу и воде жестоку борбу против католичке цркве са више или мање успеха. Тадашња Француска је, на пример, била прва земља која је цркву одстранила из школске управе, а веронауку изоставила из наставног плана и програма. Америка је, у том погледу, била још либералнија, док су Енглези омогућавали родитељима да сами одлуче хоће ли њихова деца имати верско васпитање у школи или не. За разлику од њих, у немачким, аустријским и руским школама и да ље се изучавала веронаука у основним школама, а црква је још дуго имала надзор над њима.

3. У првој половини двадесетог века педагошка мисао и школство крећу различитим путевима, што се битно одражавало на циљеве и задатке васпитања и њихов карактер. То се дешавало у условима веома заоштрених класних односа, између крупне буржоазије и јако осиромашених слојева друштва, из-

међу богате владајуће мањине и осиромашене и обесправљене већине. У жељи да сачува своје позиције, владајући слој, не само да је појачавао политички и економски притисак на сиромашно становништво, већ је и свом идеолошком снагом промовишући и популаришући модерне филозофске идеалистичке системе и оживљавајући и у сам центар друштвених интересовања постављајући новокантијанизам, новохегелијанизам, новорусизам, нарочито прагматизам, поново се актуализују циљеви васпитања који произилазе из њихових схватања човека и друштва.

Друштвене класне супротности и супротности између појединаца и колектива изнедриле су и обликовале индивидуалну и социјалну педагошку мисао с тенденцијом да се на прихватљив начин реше односи појединца и друштва и да се учвршћује и одржава постојећи друштвени поредак. Индивидуални правац, циљеве васпитања ставља у службу развоја личности појединца тражећи од друштва да је разуме, да подржи њене потребе, интересовања, жеље и циљеве. С друге стране, социјална педагошка мисао, исказана у бројним педагошким покретима и концептима, очекује све од друштва и његове снаге; од појединца тражи да ради за добробит друштвене заједнице. Из ове две, само на први поглед супротстављене педагошке мисли, произашле из објективне друштвене стварности, нема битније разлике у смислу тражења адекватних циљева васпитања, зато што и једна и друга педагошка мисао супротстављају појединца друштву. Прва има циљ да васпитање ослободи друштвених циљева и задатака, а друга има циљ да код младе генерације развија и негује љубав према постојећем друштву.

У оквирима индивидуалне педагошке мисли, у прве две деценије двадесетог века, у САД-у, развила се прогресивна педагогија и читав педагошки покрет са својим циљевима васпитања. Као најважнији услов за развој васпитаника истичу: самосталност васпитаника, интересовања, иницијативност, животно искуство васпитаника. Овај педагошки правац ставља знак једнакости између васпитања и развоја, где се развој дешава ради развоја. Према томе, процес и циљ васпитања се изједначавају, јер је циљ садржан у самом процесу. Главни задатак школе је стварање услова за развој ученика и подстицање развоја ученика – не споља, већ изнутра. У складу са тако замишљеним циљем васпитања прогресивисти су истакли и педагошке идеје водиље: васпитаник треба да буде слободан и да се природно развија; сва интересовања васпитаника треба развијати у комуникацији са средином; потребно је подстицати активност васпитаника кроз коришћење чула, посматрање и расуђивање; треба проучавати и пратити психички развој васпитаника; посебну пажњу треба обратити на физичко и здравствено васпитање васпитаника; треба успоставити тесну сарадњу породице и школе; у школи треба стално испитивати и примењивати различите педагошке идеје које обезбеђују напредак ученика у складу са идејама прогресивиста..

Индивидуалистичке прогресивне педагошке идеје су биле актуелне у САД-у до велике економске кризе 1929. године, када се поставило питање:

могу ли педагогија и школа помоћи у решавању важних друштвених проблема. Владајућа позитивистичка педагогија није учинила ништа за друштвени прогрес, осим што је развила теорију анархичног и екстремног индивидуализма. Тиме се поставило питање да ли се може васпитавати без постављања захтева, без којих не може постојати друштво, нити се може развијати. Постало је јасно да поучавање не може бити непожељно и да се не може протерати из васпитања, јер се без њега не могу на најбољи начин задовољити друштвене потребе. Тако је промовисан двоструки задатак васпитања – да развија појединца и да га укључује у живот друштвене заједнице. Ни тај приступ није дао очекиване резултате, зато што се нису могле превазићи супротности између интереса појединца и интереса владајућег друштвеног слоја.

Поред тога, друштвена улога васпитања у САД-у добија на значају. Пред почетак Другог светског рата утврђују се смернице за унапређивање васпитне делатности и тражи нов демократски приступ васпитању. Истиче се захтев да свако дете има исте шансе за опште и више образовање, без обзира на материјални, социјални или било који други статус његових родитеља. Постављају се нови захтеви за укључивање омладине у разноврсне активности демократског друштва; на тај начин се омладина штити од непожељних васпитних утицаја разних група и појединаца. У овом случају би било умесно питање: да ли је тако васпитање заиста под утицајем демократског друштва или је и даље под утицајем владајуће друштвене класе.

После Другог светског рата се појачава захтев за повезивањем планског и организованог васпитно-образовног рада и друштва.

Ипак, треба нагласити да је велики утицај на васпитање и циљеве васпитања имао водећи амерички педагог Џон Џјуи (Dewey John, 1859–1952). Он је у свом, добро познатом делу *Демократија и васпитање*, објављеном 1916. године, изнео своја педагошка гледишта утемељена на поставкама прагматистичке филозофије која стоји на становишту да објективна истина не постоји и да је истина само оно што је корисно за појединца.

Прагматистичка педагогија одбацује сваки васпитни циљ наметнут споља, од стране друштва. Џјуи је говорио, ако се траже васпитни циљеви, онда их треба тражити у самом васпитном процесу, а никако изван њега. Да ли је могуће одбацити васпитно-образовне циљеве наметнуте споља и уколико би се прихватило такво становиште, како би било могуће управљати развојем васпитаника, о чему говоре прагматисти, па и сам Џон Џјуи. Како ће средина усмеравати активност васпитаника у корисном правцу, како ће развијати његове потенцијале, ако нема јасан циљ. Развојем се може управљати само онда ако се зна шта се жели постићи, а то значи ако се прихвате спољашњи циљеви.

Прагматисти упорно траже васпитне циљеве у практичним, односно стварним васпитним ситуацијама и они трају онолико колико трају васпитне ситуације. За њих је најважније да васпитаник, слободно, у складу са својим способностима и интересовањима стално реконструише своје искуство. Они

оштро критикују циљеве изведене из дечје природе, циљеве дате једном за сва времена и циљеве наметнуте споља.

Прагматисти сматрају да је постављање васпитних циљева споља својствено класном друштву, друштву разбијеном на класе и да је људска слобода могућа само тамо где постоји демократија и где се циљеви васпитања изводе из искуства васпитаника. Овим се неизбежно поставља питање: шта они подразумевају под слободом и демократијом, да ли су у питању истинска слобода и истинска демократија или се ради о некој врсти идеолошке магле?

4. Дакле, циљ васпитања може бити прихватање готових вредности, универзалних истина потребних за друштвени живот. Те вредности могу бити „добровољно“ прихваћене, у опште створеној друштвеној клими, уз уверавање да су најбоље за све, или се могу наметати силом, најчешће израженој у снази ауторитета. Такве циљеве ствара и прихвата заједница. То су околности у којима одређена друштвена структура супротставља лични интерес колективном интересу или боље речено, то су околности у којима се интерес већине појединаца подређује интересима мањине за коју се каже да представља заједницу као целину. Тада се не поставља питање да ли ће и колико васпитање бити корисно, најважније је да одржава кохезију групе и да следи прихваћене норме. Овакво васпитање је намењено незнатној мањини појединца, онима који ће бранити идеје водиље моралног реда. То су Платонов „златни човек“, Аристотелов „слободан човек“, средњовековни „клерик“, хуманистички „грађанин“, „интелектуалац“ двадесетог века и тако редом.

Гледано историјски, култура је била привилегија владајућег друштвеног слоја, оних што су имали неограничено много слободног времена. И управо та повлашћена друштвена структура је утврђивала, и осталим члановима друштва, наметала свој васпитни идеал, идеал образованог и добро васпитаног човека. Тако осмишљен лик човека је формиран на традиционалним вредностима, традиционалном начину мишљења и традиционалним осећањима, што је водећој друштвеној структури осигуравало углед, високе положаје и спокојство. На сваком кораку се манифестовала приврженост признатим вредностима. Највећа је брига била очување прилично угрожене прошлости и „узвишених“ идеала којима се одређује место сваком појединцу и свакој групи у друштву. И функција школе је усмерена у том правцу. Основна, елементарна школа је намењена нижим друштвеним слојевима чије су амбиције, готово у свему, скромне и ограничене. Сматрало се да образовани људи, незадовољни својим положајем у друштву, могу унети немир и пореметити успостављену хармонију. У таквим условима се васпитно-образовни рад, поред оспособљавања за професионалну делатност, темељи на моралном васпитању. Наставници основне школе добијају скромно образовање, на тај начин се искључују из интелектуалне елите.

Шта је циљ васпитања и чему се данас, у том смислу, тежи? Је ли то човек стваралац нових вредности у новим демократским условима или је у пита-

њу нешто друго? Познато је да у демократском друштву сваки појединац слободно мисли, слободно изражава своје мисли и своја осећања и солидаран је према другим члановима друштва. Да ли је и колико тако нешто стварно и могуће? Уколико човек жели да остане човек, уколико жели своју победу и, на крају крајева, свој спас, он мора бити племенит и достојанствен. Да ли је тај спас и то достојанство у истинској демократији и да ли је она прави и једини пут и начин живота? Ако се прихвати теза да је сам живот и његова суштина стваралаштво и неприхватање пораза, онда се поуздано може рећи да је живот континуирани напредак према даљем и вишем.

За неко друштво се може рећи да је осигурало демократске слободе ако су се његови чланови у потпуности ослободили од било каквог страха и нужде. Можда би било неумесно, чак и неозбиљно постављати питање: има ли у савременом друштвеном животу страха и присиле, кад се свакодневно срећу људи пуни страха и спремни да раде све и свашта како би осигурали голу животну егзистенцију? Зато је умесно питање: да ли човек у условима страха и нужде може бити креативац и солидаран према другим људима? Ако се има у виду да је највећи страх за одржање голог живота и свега оног што из тога проистиче као последица везана за задовољавање општих биолошких и општих социјалних потреба, онда не може бити речи о слободи и солидарности.

Увидевши да не могу остварити истинску демократију, владајуће друштвене структуре, углавном, прибегавају стварању привидне демократије која је, ма каква њена природа била, савезник сваког догматизма. Истинска демократија, је још увек теоријска категорија, она обухвата све аспекте живота, она није нити може бити политичко веровање или, пак, неки социјални концепт заснован на апсолутном идеалу племенитости или милосрђа.

Да ли се демократија, можда, крије у вери у људску личност онакву каква јесте? Личност се може самоостваривати до свог максимума, али не искључиво у релацијама свог индивидуалитета, већ у конкретној друштвеној средини и уз помоћ те средине. Друштво и појединац се не сукобљавају, већ живе у међусобној зависности, доминација једног или другог рађа покорност, најчешће тоталитаризам који може бити политички, социјални, филозофски. Тад се, најчешће, сатире појединац, понекад и припадник владајуће структуре друштва.

Ако је васпитање искључиво израз друштвених потреба, њиме се, у сваком погледу, ограничава појединац и то онолико колико се он супротставља друштву. Уколико је васпитање израз социјалних потреба, оно поприма друго значење, јер у тим условима и друштво и појединац теже ка сопственом преображају, преовладавању себе и тражењу могућности за већу слободу појединца и виши степен креативности и солидарности. То није ништа друго до пут издизања и појединца и друштва изнад објективне стварности, пут ка стварном демократском друштву и демократским условима васпитања.

Сведоци смо времена препознатљивог по два начина гледања на живот и васпитање, један је ауторитарни, а други, како неки воле да кажу, демократски. Распрострањено је мишљење да ауторитарни поглед на живот и васпитање робује раније утврђеним шемама, а демократски поглед на живот и васпитање нема ничега апсолутнога, било да је реч о интелектуалним, социјалним, моралним, економским или било којим другим вредностима. За сваку, на пример, генерализацију тврде да је тренутно, односно привремено решење, макар се радило о правилима, дефиницијама, законима, зато што је демократска мисао независна, мисао способна да сагледава и прихвата различита решења.

С правом се намеће питање може ли се демократско васпитање спровести у условима жестоке борбе између тоталитаристичке и демократске педагошке мисли и какви су услови потребни за демократско васпитање. Већина истраживача истиче да сваком појединцу треба обезбедити средства за развој свих његових индивидуалних потенцијала и да упоредо с тим треба стварати друштвене услове за стварање слободних људи, људи слободног мишљења, слободног изражавања, креативне људе и људе критичког духа. У складу с тим ваља градити образовни систем како би се омогућио просперитет свих чланова заједнице у целини. Уколико се не осигурају повољни услови за развој свих чланова друштва, нарочито економски, педагошки циљеви неће бити остварени, макар они представљали највише људске идеале.

H. G. Stead је давно, одмах по завршетку Другог светског рата, све услове васпитања сврстао у две категорије, то су: а) економска и социјална основа и б) васпитни систем. Нема дилеме да су ова схватања и данас веома актуелна.

Економска и социјална основа обезбеђују сигурност сваком појединцу. Ова сигурност се односи на: економску сигурност за све; сигурност од недовољне и неадекватне исхране; сигурност од болести; сигурност од емоционалних стресова; сигурност од колективне индивидуалне агресије. Истинска демократија подразумева сигурност за све.

Економска несигурност се, хтели то признати или не, већ увелико увукла у највећи део људске популације. Економска криза највише потреса и ломи најсиромашније земље и народе. Економска несигурност се неповољно одражава на активност и стваралаштво сваког појединца, зато што његов животни циљ постаје борба против те несигурности. То доводи до тога да школа и васпитање престају бити у служби човека, већ се стављају у службу економске сигурности. Диплома се види као документ значајан за обезбеђивање економске сигурности. Све се усмерава на добру зараду, добар положај, на борбу за бољи живот. Незапосленост постаје главна брига великог броја појединаца. Говорити незапосленима о слободи, хуманизму, достојанству, постаје оголела парола и демагогија. Осиромашене породице умањују амбиције своје деце. Васпитање није, нити може бити, одвојено од стварности; тражити било каква решења изван економског контекста води у заблуду и лажни академизам. Не треба заборавити да најбогатије веома мало занима економска сигурност поје-

динца, занима их онолико колико треба да се одржи какав такав социјални мир; њих интересује само профит.

Страх од недовољне и неадекватне исхране постоји, јер млади могу бити недовољно или лоше храњени. Оптимални услови развоја подразумевају оптималну исхрану, која одговара стварним потребама младих, која одговара њиховом узрасту и њиховим активностима. Треба се супротстављати свакој милостињи према сиромашнима, јер то спада у перфидне поступке лошег друштва. У демократском друштву сва деца имају право на оптималну исхрану. Свако доброчинство ставља у супериоран положај оног који даје, а у инфериоран положај оног који прима.

Сигурност од болести се везује за правилну исхрану и систем превентивне медицине.

Сигурност од емотивних потреса, односно сметњи, као што су менталне сметње, поремећаји карактера, неуравнотеженост, психолошка неприлагођеност, представља важан услов нормалног развоја чланова друштвене заједнице. Сложенији друштвени живот и сложенији међуљудски односи представљају велики ризик и велику опасност за уравнотежен емоционални живот младих. Опасност те врсте је најчешће условљена грешкама и недостацима средине, као што су сукоб родитеља, сукоб родитеља и деце, сукоб деце и школе и сл.

Сигурност од индивидуалне и колективне агресије је значајан предуслов потпуног развоја личности. Уколико се друштвени живот своди на непрекидну борбу против неког другог, на стварање услова за одржање голог живота, онда се не може говорити о непрестаном стремљењу и уздизању ка већим, хуманијим и племенитијим људским вредностима. Тешко је рећи колико се савремени свет ослободио неправедне осуде, колико се људи бори за основна средства потребна за живот, а колико је оних окренутих ка обогаћивању живота.

Ако је друштво заиста демократско, значи да сви његови чланови имају једнаке шансе за развој, а колико ће се они развити зависи од њихових индивидуалних особина стечених наслеђем и васпитањем. Циљ је стварање услова за пун, садржајан и изражајан живот свих, што се у великој мери може постићи кроз добро осмишљен концепт васпитно-образовног система, који ће бити еластичан и погодан за задовољавање потреба и васпитаника и друштва, који ће успешно припремати младе за индивидуални и друштвени живот.

5. Циљеви и задаци васпитања су, гледано историјски, најчешће постављани са становишта сталешких, црквених и друштвених потреба. Од друге половине двадесетог века истиче се теза о демократским циљевима и задацима васпитања. У складу са таквом оријентацијом истицани су и образлагани захтеви везани за одржање монопола у васпитању и образовању, претерани

интелектуализам, већи степен активности васпитаника, повезивање васпитања са животом.

Васпитни идеал и васпитни циљ показују главна обележја човека којем се тежи. У нашој педагошкој стварности, у другој половини двадесетог века, васпитни циљ се исказује кроз настојања стварања слободног и високоразвијеног радног човека, способног произвођача, културне личности која ће спремно и одговорно учествовати у професионалним делатностима, друштвеном и културном животу и у људски осмишљеном провођењу слободног времена.

Кроз савремене тежње реформисања школе и школских система намећу се нови циљеви и задаци васпитања. У вези с тим Жак Делор тражи да се путем васпитно-образовног рада разреши низ противуречности између: глобалних и локалних проблема, универзалног и индивидуалног, традиционалног и савременог, дугорочних и краткорочних циљева, експанзије знања и човекових ограничених могућности, духовног и материјалног света, потреба за такмичењем и једнаких шанси за све (Делор: 1996).

Према резолуцији „Европска димензија у образовању“, циљеви образовања у европским земљама су: наглашавање европског циља образовања, зближавање европских народа и држава и њихово повезивање на новим основама, образовање младих за прихватање европског идентитета, развијање осећаја код младих и припадности светској заједници. Поред тога, циљеви васпитања се односе на пружање знања и стицање компетенција и ставова потребних младима за глобалне изазове европског друштва, на припремање младих за високо образовање и мобилност, за оспособљавање младих за рад и свакодневни живот у мултикултурној и мултизаједничкој Европи, на оспособљавање младих да очувају своје заједничко културно наслеђе и да испуне своје одговорности као грађани Европе.

У резолуцијама, препорукама и декларацијама УНЕСКО-а и Европског савета о основном обавезном и професионалном образовању, најчешће се помињу следећи задаци школе:

а) усвајање општеобразовних и професионалних знања, вештина и навика; б) развој индивидуалних потенцијала с посебним нагласком на креативност, истраживачки дух и критичност; в) увођење ученика у стратегије сазнавања, у културу интелектуалног рада; г) развијање способности за успешну сарадњу с другима, ради се о: конструктивној сарадњи, решавању конфликата, уважавању различитих ставова и интереса, култури дијалога, поштовању свог и туђег мишљења; д) васпитање за демократију, толеранцију и поштовање личности; ђ) неговање и развој националног и културног идентитета; е) оспособљавање и мотивисање за даље образовање и самообразовање; ж) оспособљавање за разумевање и прихватање промена и креативно учешће у њима; з) развијање потреба за очување здравља; и) развијање моралности и грађанско васпитање који укључују правичност, истинољубивост, хуманизам, солидар-

ност, патриотизам, одговорност; ј) васпитање за међународно разумевање, мир, сарадњу, права и слободу човека.

6. Конкретизација циља васпитања се остварује на основу различитих критеријума који могу бити педагошки, психолошки, традиционални, практични, вредносни. Конкретизација заснована на свестраном развоју личности остварује се кроз интелектуално, радно, морално, физичко и естетско васпитање. Позната је конкретизација циљева и задатака васпитања заснована на структури психичког живота; односи се на когнитивно, афективно и психомоторно подручје. Позната је и хијерархијска структура циљева и задатака школе, почев од врха пирамиде па наниже, Најчешће је чине следећи елементи: свестрани развој личности, циљеви и задаци васпитно-образовног рада у глобалном друштву, циљеви и задаци конкретне друштвене заједнице, циљеви и задаци система васпитања, циљеви и задаци школског система, циљеви и задаци основног васпитања и образовања, циљеви и задаци основне школе, циљеви и задаци наставног предмета, циљеви и задаци тематске целине наставног предмета, циљеви и задаци једне наставне јединице.

Амерички педагог Бењамин Блум у својој студији „Таксономија или класификација образовних и васпитних циљева“, говори о резултатима своје таксономије наставних задатака. Угледајући се на Блума, у новије време се појавило много таксономија за одређене нивое образовања, за ужу стручну област и за одређену популацију ученика (Блум 1981).

Веома је значајно питање: да ли је циљ наставе усвајање или стицање, или је циљ наставе и једно и друго? Ако се према когнитивистичкој психологији, прихвата теза да је усвајање поимање, односно укључивање или неукључивање у постојећу когнитивну структуру, а да је стицање преображавање постојеће сазнајне структуре ученика, без обзира на различита мишљења и различите ставове, усвајање и стицање су неодвојиви, представљају јединствен процес. Не може се одвајати постојећа когнитивна структура и њен преображај. Међутим, никако се не може заступати став да наставу треба свести на усвајање и стицање, јер је настава много више од тога. Томе би, с правом сматра Љиљана Кнежевић, требало додати додати општење и изражавање, јер су општење и изражавање запостављени у класификацијама циљева и задатака наставе, а и у самој настави. Општење се односи на усаглашавање вредности интеракцијске структуре појединца са интеракцијским структурама других особа, оних са којима се ступа у контакт. На тај начин појединци усаглашавају своје ставове, акције, мишљења, тако се међусобно споразумевају. У изражавању доминира слободно изражавање, укључујући разноврсне садржаје и форме (Кнежевић 1997).

Данас се, у различитим државама света, примењују различити класификатори и постају главно мерило ефеката наставе. Систем таксономијских циљева и задатака омогућује вредновање и квантитета и квалитета рада у наста-

ви. За то се као занимљив пример може узети Енглеска у којој су за све наставне предмете сачињени таксономијски стандарди који су постали права мера упоређивања исхода наставе, било да се ради о појединцима, групама, школи или пак регионалним целинама.

7. Интересантно би било размотрити положај интенционалности, у односу на остале конститутивне елементе наставног процеса, са становишта две кључне дидактичке теорије, посебно актуелне у другој половини двадесетог века: Клафкијеве дидактике најпре у ужем, па у ширем смислу и Хајманове дидактике.

Обе дидактичке теорије у центар својих интересовања постављају наставне циљеве – намере, наставне садржаје, поступке и средства наставног рада, антрополошке и социјалне аспекте ученика.

У првобитној дидактичкој теорији, тзв. Дидактици у ужем смислу или Дидактици заснованој на теорији образовања, Волфганг Клафки, приоритет у односу на остале елементе наставног процеса, придаје наставном садржају и намерама. То схватање ће делом изменити у новој концепцији дидактике у ширем смислу, односно Критичко конструктивној теорији, под утицајем критике Берлинског Хајмановог дидактичког модела.

У новој дидактичкој теорији Клафкија, наставна средства, методе и поступци се постављају у позицију депенденције – зависности у односу на претходно одабране наставне садржаје и дефинисане циљеве наставе. Дужност дидактичара је да посредством наставе сагледава могућност откривања општег кроз посебно, да открије колико је одабрани садржај користан, сврсисходан и разумљив ученицима, а потом да у складу са тим, одабира одговарајуће методе и поступке наставног рада. У првобитној дидактичкој теорији предмет дидактике били су искључиво наставни садржаји и њихова сврсисходност.

Свестан мањкавости овакве теоријске поставке, а посебно под утицајем следбеника Дидактике засноване на теорији учења, Клафки се определио за Дидактику у ширем смислу која је објединила стару концепцију, дидактику засновану на теорији образовања и дидактику засновану на теорији учења. Кључни циљ ове нове теоријске поставке више није само образовање, већ и способност самоодређивања (самоактуализација ученика и солидарно понашање – еманципација ученика као појединца и достизање што већег нивоа материјалног образовања, укључујући посебна знања и формално образовање). Нова концепција је критична, јер априори не прихвата дате друштвене околности, већ их критички сагледава и због тога се назива још и Критички-конструктивна дидактика.

У жељи да сачини модел наставе који ће важити за сва времена и на било ком простору, Паул Хајман ствара дидактичку концепцију поучавања и учења, која се назива још и Берлински модел. Он посебан значај придаје по-

сматрању и планирању наставног процеса које заснива на два есенцијална фактора наставе: поље одлучивања и поље услова. Интенционалност, наставни садржаји, наставне методе и наставна средства сврстани су у поља одлучивања. Зашто? Иако је наставни циљ, вандидактичка категорија, јер је она друштвено условљена – одређује се споља, ученик (психоструктура), наставни садржаји, као и њихова међусобна интеракција предмет су изучавања дидактике. Према томе, може се говорити о вишеструкој интенционалности која делом спада у поље одлучивања наставника, дидактичара.

Хајман уочава три аспекта интенционалности:

а) прагматичко-динамичке педагошке интенције – одговорне за: хтења, вештине, спремност и навике ученика;

б) когнитивно-активне педагошке интенције – усмерене на развој мишљења ученика од рецептивног сазнавања до извесности;

в) патичко-афективне педагошке интенције – одговорне за емотивни развој ученика: од жеље, преко доживљаја до уверења.

Дакле, свака интенционална категорија сачињена је од хијерархијске лествице сопствених елемента сложених по тежини захтева. Хајман посебну важност придаје прагматичко-динамичким педагошким интенцијама, истичући да су све димензије интенционалности међусобно повезане: развој једне, утиче на развој друге две. Наставник у складу са предметом наставног градива одлучује до ког нивоа ће развијати одабране наставне циљеве и којој ће категорији дати предност. Тиме се објашњава припадност интенционалности пољу одлучивања приликом планирања наставног процеса.

За разлику од дидактичке поставке Волфганга Клафкија, Паул Хајман елементе наставног процеса поставља у положај међузависности (интерпенденције), мењање једног елемента изазива промену и осталих елемената наставног процеса. Међутим, Хајманова дидактичка концепција још није потврђена у пракси. На пример: јасно је како наставни поступци и наставна средства зависе од природе наставног садржаја, али није јасна повратна спрега, повратни утицај. Наставни поступци не могу одређивати избор наставних садржаја који ће се изучавати. Касније је Хајман констатовао да се при планирању наставе морају дефинисати циљеви (намере на конкретним наставним садржајима уз примену одговарајућих метода и медија) и тиме утврдио јасан редослед приоритета. Оно што његову теорију чини добром јесте слобода одлуке наставника у дефинисању и поставци циљева наставе – то не чине спољни фактори (надређени органи, институције). Међутим, овај модел поставља ученика у позицију објекта, јер намере, наставни садржаји и поступци, оваквом поставком, у суштини, нису подређени развоју ученика. Осим тога, теорија се показала мањкавом у пракси.

* * *

Циљ васпитања произилази из конкретних друштвених, економских, политичких, социјалних, филозофских и општекултурних односа. Упоредо са друштвеним променама мењају се циљеви и задаци васпитања чији карактер произилази из друштвеног карактера. Међутим, има нешто заједничко што временски и просторно повезује различита људска настојања да се успостави за све, прихватљив васпитни идеал, од старих Грка и њихових тежњи о узајамној повезаности физичког, интелектуалног, моралног и естетског васпитања, преко родољубља, хуманизма и ренесансе обележеног борбом против сталешког васпитања, до савременог доба прожетог настојањима да се оствари демократско друштво и њему одговарајуће васпитање.

О циљу и задацима васпитања постоје различите доктрине и различита мишљења, почев од оних о индоктринираном, до оних о слободном циљу васпитања. Индоктринирани циљ васпитања је карактеристичан за тоталитарне и религиозне друштвене заједнице за који се мисли да може бити инструмент манипулисања младим генерацијама. Идеја слободног васпитања и слободног циља васпитања јавила се као реакција на индоктринирано васпитање и његов циљ. Томе је претходило питање да ли су циљ и задаци потребни у васпитању. Теорија слободног васпитања је против сваког наметања циља васпитања. Ипак, треба нагласити да је човек по својој природи и индивидуално и друштвено биће и да се кроз адекватну пројекцију циља васпитања могу задовољавати и његове индивидуалне потребе и потребе друштва којем припада.

ЛИТЕРАТУРА

Актуелност у образовању у свету (1995), Министарство просвете Републике Србије.

Амонашвили, Ш. А. (1999), Заједница учитељских факултета Србије, Београд.

Блум, Бењамин (1981): *Таксономија или класификација образовних и васпитних циљева***,** Књига прва, когнитивно подручје, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, Београд.

Василијевић, Данијела (1999): „Педагошке идеје Жан Жак Русоа“, *Зборник радова* ***2***, Учитељски факултет, Ужице.

Делор, Жак (1996): *Образовање – скривена ризница*, Министарство просвете Републике Србије, Београд.

Европска димензија у образовању (1997), Министарство просвете Републике Србије, Београд.

Жлебник, Леон (1983): *Општа историја школства и педагошких идеја*, Просветни преглед, Београд и Дечје новине, Горњи Милановац.

Klafki, W. et all (1970): ***Eryiehungswissenschaft II,*** Ficher Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.

Кнежевић, Љиљана (1997): „Таксономија циљева и задатака у настави природе и друштва“, *Зборник радова Заједнице учитељских факултета Србије и Руске академије образовања*, Београд.

Марковић, Данило (2000): *Социологија и глобализација*, Центар за усавршавање руководилаца у образовању, Београд.

Stead, H. G. (1945): ***The education of Community***, univ. of London Press.

Heimann, R. (1962): ***Didaktik als Theorie und Lehre***, Jg, Heft 9.

Heimann, R., Otto, G., Schulz, W. (1972): ***Unterricht, Analyse und Planung***, Herman Scheoedel Verlag.

Claussu, Arnould (1955): ***Une doctrine Socialiste de L'education***, Amicale Federale du Personnel Enseignament Socialiste de l' Arrodissement de Liege.

Проф. др Новак Лакета, Учительский факультет, Ужице
Др Даниела Василиевич, Учительский факультет, Ужице

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЬ И ИХ ПРЕДОПРЕДЕЛЕНИЯ

Резюме: Изменения в обществе предопределяют их адекватные цели и задачи воспитания. Они чаще всего связаны с характером человеческой работы, системой ценности общества, идейно-политическим пониманием о человеке и их природе, потребностями отдельного человека и потребностями общества.

Главные слова: *цель воспитания*, *задачи воспитания*, *система целей и задач воспитания*, *индивидуум*, *общество*, *потребности*, *школа*.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.01***
13. новембар 2009. *стр.* ***121–126***

Проф. др Раденко С. Круљ, Филозофски факултет Приштина – Косовска Митровица

ЦИЉ ВАСПИТАЊА У ФУНКЦИЈИ БОГАЋЕЊА ПЕДАГОШКОГ САЗНАЊА

Апстракт: Свако учење о васпитању почев од античких и робовласничких цивилизација и култура до данас обележава уобличавање целовитости науке о васпитању кроз формулисање њених циљева.

Циљеви и задаци васпитања и данас су актуелан и значајан сегменат садржаја образовања и педагогије.

Кључне речи: *педагогија*, *васпитање*, *образовање*, *циљ*, *задаци*.

Карактер друштва битно одређује циљ васпитања, па се може пратити однос развоја друштва и развоја васпитања. Роберт Сајлд је упућивао да се „васпитни циљ може одредити историјски и теоретично; може се одредити помоћу историје васпитања, а може се извести и развити из начела и захтева социјалних и педагошких наука [...]. Променљивост циља васпитања у историји може се схватити само помоћу променљивости облика друштва“.[1] Он даље сматра: „Док је педагошка филозофија владајућег племства огласила као циљ васпитања: врлину и блаженство за земаљски живот, дотле је религија угњетених народних маса поставила за васпитни циљ васпитање за онај други, ванземаљски свет [...]. Средњовековна филозофија, сколастика није поставила никакав други циљ васпитања сем циља који су поставили црквени оци, јер је та филозофија имала само један циљ: доказати да црквени оци и библија садржавају вечиту истину и највишу мудрост“.[2]

Зависност циља васпитања од развојних и историјских околности запажа се још у старом веку, па и код Јелина и Римљана, претеча европске културе и цивилизације. О томе су писали многи, па и наши, скоро заборављени историчари педагогије попут Аксентија Ранковића. По њему, „док су стари Грци више теоријски надахнути и склони интелектуалном развијању, тражећи да унутрашњи живот човека уздигну до највишег степена, Римљани су били ви-

---

[1] Роберт, С. (19..), *Циљ васпитања с гледиштима социјалне педагогике*, Библиотека Будућност, св. 19, 13.

[2] *Исто*, 14–15.

ше практичан народ, који је створио човека – човека од дела, способног грађанина [...]. Грци су ишли за неограниченим развојем индивидуе, док су Римљани развијали социјалну личност [...]. Идеал њиховог васпитања може се двоструко посматрати: са гледишта индивидуе тражила се послушност, са гледишта друштва правичност“.[3]

Још далеке 1931. године Бертранд Расл је написао: „Модерни Јапан даје најјаснију илустрацију тенденције која се истиче међу свим великим силама – тенденције, да се национална величина постави као највиши циљ васпитања. Циљ јапанског васпитања је да неговањем добрих осећања ствара грађане одане држави и корисне својим стеченим знањем“.[4]

Елен Кеј је у својим проучавањима, романтичарски и са узбуђењем, истицала: „Сврха будућег васпитања биће: створити лијеп свијет, лијеп у спољашњем и унутрашњем смислу, у којем ће дијете да расте: пустити га да се у њему слободно креће све док не дирне непоколебљиву границу права других“.[5]

У својој *Историји педагогије*, К. Јељницки је сажео хришћанско-језуитски аспект педагошке телеологије критички осветљавајући значења и смисао циљева и задатака тог одређења. О циљевима и задацима васпитања пише: „Главна цијељ, коју ставља себи хришћанска педагогија, јест подражавање Христу, које је подједнако обавезно и подједнако доступно за све народности и сталеже“.[6]

Циљ васпитања је увек зависио од промена у друштву и развоја у науци, тако да се може говорити о историјској димензији, односни развојном карактеру циља васпитања. Пре неколико деценија било је више покушаја да се ово питање теорије образовања детаљније конкретизује, па су се појавиле „разне таксиономије циља васпитања на разним основама“. У случају наше земље дуго се одржавао став: „циљ васпитања је свестрани развитак сваке личности“. Тиме је потврђено гледиште наших аутора да педагошка телеологија јесте део структуре, предмета и садржаја науке о васпитању и ознака целовитости и потпуности савремене теорије образовања. Код нас су позната и веома брањена становишта присутна у педагогији и филозофији неких других земаља у којима се питања циља васпитања ситуирају изван педагогије.

Ни данас се не смањује интересовање за проучавање значаја проучавања циљева и задатака васпитања и њихове актуелности. То је предмет промишљања многих педагога. Најчешће се помињу, хармонијски, свестрани, многострани и тотални човек као циљеви васпитања. Они се различито одређују у појединим земљама у савременом свету. У Аустрији општи циљеви у основ-

---

[3] Ранковић, А., *Преглед историје васпитања*, Вршац, 1934 , 23.

[4] Расл, Б., *О васпитању*, Осијек, 1931, 26.

[5] Јеј, Е., *О васпитању ђетета код куће*, Београд–Сарајево, 1919, 6.

[6] Јељицки, К., *Историја педагогије*, Загреб, 1926, 29.

ном образовању и васпитању назначени су у школским законима из 1962. године. Задатак основне школе је подстицање развоја талената и потенцијалних способности младих, у складу са етичким, религијским и друштвеним вредностима, подстицање истине, добра и лепоте.[7] У Белгији се као циљ основног образовања подразумева хармоничан развој свих ученика.[8] „Хармонијски човек је познат као идеал васпитања још у античкој Грчкој. Огледа се у извесној уравнотежености, упоредном развијању релевантних својстава личности које су сагласне и са општим условима формирања васпитаника“.[9]

На Кипру општи циљ васпитања и образовања подразумева слободног и демократски оријентисаног грађана, целовито развијену личност (и то: интелектуално, морално, здравствено и креативно), која ће својим радом и свесном активношћу допринети друштвеном, научном, економском и културном просперитету земље, остварујући сарадњу, међусобно разумевање и љубав према људима и народима, ради остваривања слободе, правде и мира.[10]

Циљ образовања у Данској је допринос свеукупном развоју индивидуе која треба да буде активан учесник у демократском друштву сносећи одговорност за решавање заједничких проблема. Настава и целокупан живот у школи треба да се заснива на интелектуалној слободи и демократији.[11]

У Финској циљ образовања је формирање уравнотежених, способних, одговорних, самосталних, стваралачких, сарадничких, оријентисаних и мирољубивих бића и грађана. Основна школа мора да припреми и оспособи ученике да се пристојно и лепо понашају уз припрему за свет рада и живот у породици.[12]

У Грчкој је циљ основног образовања да доприноси многостраном, хармоничном и складном развоју интелекта и психофизичких способности ученика.[13]

У Југославији се као циљ васпитања истицао свестрано развијена личност. Свестраност као циљ васпитања, упркос идеолошкој неутралности значења овог појма, израз је једне утилитарне и прагматичке концепције васпитања. Колико је било позитивно и добро што се њиме преовладавала једностраност васпитања, толико је свестраност пружала могућност заиста универзал-

---

[7] Недовић, В., *Прилози теорији образовања*, Слово, Краљево, 1991, 81.

[8] „Васпитно-образовни циљеви у неким европским земљама“, *Иновације у настави*, бр. 4, 1992, 182–183.

[9] *Исто.*

[10] *Исто.*

[11] *Исто.*

[12] *Исто.*

[13] *Исто.*

ним приступима, укључујући и оне најнеприхватљивије, јер је у распону појма свестраности могло стати свако педагошко размишљање.[14]

Педагошка телеологија је антрополошки, вредносно и онтолошки утемељена. Аналитичко схватање телеологије није зашло у дубљу деобу човекове тоталности и свестраности. Античка Грчка ће истицати аполонијског човека као доминантан израз савршенства. Средњи век ће као основ телеолошког смисла узети представу о човеку као побожном и богохумном. Ново доба истиче дионизијског човека изразите снаге и моћи. Скоро у исто време као идеал стоји фаустовски човек. Насупрот аполонијских, дионизијских, херојских, фаустовских и других личности, време институцијског образовања истиче људе који уче, памте, знају. Дакле, сцијентизам и когнитивност продиру у образовање, а апологетска дидактика и педагошка телеологија нису могле да зауставе погубну специјализацију, аутоматизацију, па и парцијализацију човека.

Код већине аутора уџбеника педагогије код нас, између два светска рата, добро и зло су примерени критеријуми вредновања човека. У складу с хербартовском педагошком традицијом, циљ васпитања се одређује као непосредно образовање моралног карактера. После тридесетих година прошлог века у Србији је пробуђено интересовање за национално и народно васпитање (што се види и у уџбеницима педагогије). После Другог светског рата у Југославији, аутори уџбеника педагогије преузимају педагошку телеологију социјалистичких земаља, нарочито СССР-а. Циљ васпитања се одређује институцијски с обзиром на конкретне потребе друштва. При томе су занемарени научни и педагошки критеријуми и уместо њих истицани су идеолошки разлози.

Дакле, у дугој историји педагошке телеологије циљеви васпитања су различито одређивани. Међутим, неки циљеви васпитања су се вековима одржавали, као на пример, хармонијски, свестрани, многострани и тотални човек.

Хармонијски човек је познат као идеал још у Античкој Грчкој, а означава упоредо развијање значајних својстава личности сагласне са општим условима формирања васпитаника.

Свестраност као циљ васпитања је израз једне утилитарне и прагматичке концепције васпитања. У нашој земљи су познате веома различите интерпретације свестране личности. Расправе о свестраности су, углавном, спекулативистичке и далеко од животних задатака васпитања.

Циљеви васпитања са собом носе генетичке интенције. Осим тога они се јављају као институционализовани програми друштва одређених карактеристика. Циљ васпитања антиципира појединца и његову аутентичност.

За наш послератни развој карактеристично је да су циљеви школе формулисани веома конкретно, децидирано, императивним језиком. „Идеализаци-

[14] Недовић, В., нав. д., 81–82.

ја циљева и садржаја васпитања издизана је на ниво прворазредног партијског и друштвеног задатка од кога, тако смо убеђени, зависи решење свих проблема друштва, као што су запошљавање, продуктивност рада, решење националног проблема, потискивање вере, религије итд".[15] Овај циљ је морао бити, без поговора, прихваћен. Произилазило је из тога да срећа породице и друштва, пре свега, зависи од количине идеологизованог катехизованог марксизма.

Криза друштва, припрема и трансформација вредносног система условила је промену приступа циљевима васпитања. „Из разлога што је веома велика диспропорција између постулираног и стварног, много чега се у нашем школском систему требало одрећи. Пре свега, треба напуштати идеологизоване циљеве школе и заменити их хуманистичким, демократским и моралним идеалима, као опште људским. Обавезно треба укинути и привилеговани марксистички поглед на свет, па чак и не инсистирати на научном погледу јер он се подразумева.

Основна обележја циљева васпитања су реалност, вероватност. Асипатичност циљева васпитања се огледа у могућности да буду адаптибилни толико различитим околностима њиховог остварења, а да се при томе постижу оптимални ефекти како за човека уопште, за културу и друштво, тако и за сваку особеност појединца. Што је коефицијент такве адаптибилности, ефекат постигнуте вероватности ових циљева већи, то је богатији и успешнији процес образовања. То, разуме се, није граница педагошког промишљања нити је директна реалност, оквир остварења циљева васпитања. У педагошком процесу, поготову у циљевима васпитања, има увек места за идеале, за надвисивање реалних оквира процеса, за могућност да се у реалности, веома често и истоветних околности, активношћу појединаца, друштвених слојева и институција постижу различити резултати. Зато се неки од циљева васпитања одржавају дуго, како у програмима развоја друштва тако и у намерама и напорима појединаца, да у извесној мери увек значе и педагошке идеале.[16]

Савремено образовање заснива се на захтеву да знања буду примењива, знања која се могу употребљавати, сваког дана у животу и раду сваког човека. Управо је то данас критеријум за вредновање знања, нарочито када се ради о знањима професионалног карактера. Ваљаност и вредност знања цени се по томе колико су она примењива, колико значе за праксу. Teorie sine axis, sine kuris sine praxcis (теорија без праксе је без вредности).

У 21. веку другачије ће се уобличавати тржиште, биће потребна другачија расподела времена и располагање њиме, другачији ритам живота, другачији видови учења. Комбиноваће се фактори и разлози образовања полазећи од „четири стуба образовања":

---

[15] Бендић, С., *Идеолошка индоктринација и образовање*, Зборник Института за педагошка истраживања, Београд, 1989, 19–20.

[16] Недовић, В., нав. д., 184.

- *Учење за знање* (овладати средствима споразумевања и научити стицати знање) – научити учити,
- *Учење за рад* (деловање у окружењу) – научити радити – стварати – зарађивати,
- *Учење за заједнички живот* (сарађивати са свима у хуманим делатностима) – научити живети заједно,
- *Учење за постојање* (обухвата три претходна) – научити слободно и задовољно живети.

За овог истакнутог стваралоца (Жака де Лора) с краја 20. века, „концепт учења у току читавог живота представља кључ који отвара врата 21. века“, док „базично“ (опште) образовање постаје „пасош за живот“.

Према томе, са становишта живота, поуке које треба усавршавати показују да се стално циљеви и задаци богате, мењају и редефинишу, па ће и надаље тако бити.

Вековима је, дакле, потврђивана уграђеност циљева у све токове и нарочито, у исходе педагошког рада. Наше бављење телеологијом васпитања са становишта ове као фундаменталне науке о васпитању, заправо има повод у све учесталијем иступању противника овог приступа, који претежно полази од става да наука по томе ни педагогија, не одређује сама себи циљеве и задатке. Она их добија од оног коме је потребна. За то схватање наука је инструмент који може или не може остварити циљеве оних којима је потребна.

Проф. др Раденко Круљ, Философкий факултет**,** Приштина – Косовска Митровица

ЦЕЛЬ ВОСПИТАНИЯ В ФУНКЦИИ ОБОГАЩЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УЗНАВАНИЯ

Резюме: Каждое учение о воспитании начав с античных и робовладельческих цивилизаций и культур до настоящего времени обозначает оформление цельности науки о воспитании через формулировку их целей.

Цели и задачи воспитания, и сегодня являются актуальной и значительной частью содержаний образования и педагогии.

Главные слова: *педагогия***,** *воспитание***,** *образование***,** *цель***,** *задачи***.**

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.2***
13. новембар 2009. *стр.* ***127–140***

Проф. др Нада Вилотијевић, Учитељски факултет у Београду

Проф. др Младен Вилотијевић, Учитељски факултет у Београду

ЦИЉЕВИ И ОБРАЗОВНИ СТАНДАРДИ – ЧИНИОЦИ ЕФИКАСНИЈЕ ОРГАНИЗАЦИЈЕ НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

Апстракт: Свака свесна организована делатност остварује се ради унапред постављених циљева. Циљ је идеална слика жељене будућности којој се тежи. У неким радовима (Обуховски и др.) циљеви се дефинишу као развијање људских потреба и вредности. Постоји више приступа у постављању циљева. Технолошки приступ се изражава у потпуној разради, конкретизацији циљева. Заступало се схватање да експерти „дидактички инжењеринг“ треба све да дефинишу, прецизирају а наставници само да испоштују предвиђену процедуру. Уопштени циљеви су непрецизни, неодређени и тешко мерљиви резултати. Циљеви се могу поставити (утврдити) кроз садржаје, кроз рад наставника, преко и у оквиру афективног и интелектуалног развоја ученика и кроз активност ученика. У тежњи да се побољша делатност васпитно-образовног рада у многим земљама конципирани су образовни стандарди. Постоји различит приступ у појединим земљама у утврђивању образовних стандарда.

Кључне речи: *постављање циљева образовања***,** *таксономија образовних циљева***,** *образовни стандарди***.***

1. ЗНАЧАЈ ЦИЉЕВА И ЊИХОВА КОНКРЕТИЗАЦИЈА

Свака свесно организована делатност остварује се ради постизања унапред постављених циљева и задатака. Што је делатност друштвено значајнија, што више утиче на остваривање и одржавање битних друштвених вредности то се њеним задацима посвећује већа пажња. Темељ на коме почива организација наставног процеса су наставни циљеви па се они и посебно проучавају и утврђују процедуре за њихово поступно остваривање.

„Технолошки“ приступ настави довео је, шездесетих година прошлог века, до тога да се уважава захтев за потпуно разрађеним програмом наставе који обухвата: комплетан списак наставних циљева, критеријуме да се они вреднују и оцене и прецизне услове за наставу. Наставна технологија је седамдесетих година пустила дубље корене јер се широко уводи у школе и постепе-

но мења дотадашњу организацију наставног процеса: прецизније се постављају циљеви, начини остваривања циљева се детаљније описују.

Из те основе израсла је и програмирана настава за коју амерички педагог Вилбор Шрам каже да је „своје врсте аутоматски репетитор који води ученика 1) путем кратких логички повезаних корака тако да он 2) скоро не греши и 3) даје правилне одговоре, а ови 4) одмах бивају подржани саопштавањем резултата тако да се ученик 5) поступно приближава одговору који је и циљ наставе“.

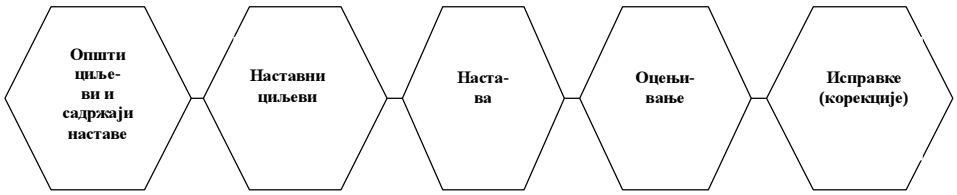
Дакле, суштина технолошког приступа је у томе да чврсто управља наставним процесом, а то је јапански педагог Т. Самакато окарактерисао као увођење системског начина мишљења у ову област, као систематизацију наставе. Почиње се од постављања циљева, иде преко организације наставног процеса и завршава се проверавањем ефеката постигнутог.

Тежња ка потпуној разради и обликовању таквих наставних процедура које би се у различитим приликама, у складу са потребама, само понављале, дакле, имале би *репродуктивни карактер*, довела је до тога да се постави и питање: да ли је могућа настава без „живог“ наставника? Ако се наставни материјал потпуно рашчлани на саставне елементе, а наставни процес раздвоји на секвенце које се могу у каснијим приликама понављати, није ли функција наставника сведена на технолошку организацију и консултације, тј. на рад са већ припремљеним материјалом. Тај наставни материјал могу припремити и други, а наставник ће, у том случају, бити само медијатор и репродуктивац.

Постоје мишљења (М. В. Кларин, Москва 1999) да групе квалификованих стручњака треба да дефинишу циљеве, врше избор садржаја, креирају ток и процес наставе а наставнику је остављено само да испоштује планирану процедуру. По технолошком приступу тим експерата, „дидактички инжењеринг“ чувеног института замишља, ствара, пројектује, утврђује циљеве, организацију, средства а наставнику остаје да оно што је испројектовано, испланирано „само“ доследно реализује. Њему је једино потребно репродуктивно умеће да би спровео замисли стваралаца који се налазе на некаквом Олимпу далеко од школе.

Које су основне одлике технолошког приступа настави?

Као и у традиционалном приступу, постављају се циљеви, утврђују садржаји и њима подређује организација наставног процеса. Али, посебна одлика је то што се резултати наставе увек оцењују и на основу тога коригују, што није карактеристично за класични приступ. Организација наставног процеса, по технолошком приступу, може се представити овако:



У технолошком приступу се захтева таква организација наставног процеса која ће гарантовати да се постављени циљеви остваре. Зато се и инсистира на максималном прецизирању циљева, на строгом планирању тока наставног процеса који ће дати сигурне резултате, на оцени текућих резултата, корекцијама наставе на основу оцењених резултата и, на крају, долази закључно оцењивање резултата. Две централне категорије у овако постављеној схеми су: а) јасно и прецизно постављање циљева и б) корекција наставног процеса на основу претходно оцењених резултата.

И поред тога што је допринео побољшању ефикасности наставе, многи педагози стављају озбиљне замерке технолошком приступу: настава се своди на репродукцију, запостављена је мотивација ученика, заобиђена је личност ученика са својим индивидуалним одликама, редукована је улога наставника који је искључен из припреме наставног процеса.

Технолошки приступ има своје велике мањкавости као што и уопштено дефинисање циљева има своје негативне последице на квалитет извођења наставног процеса. У критици традиционалне школе на најжешћем удару увек су били наставни циљеви, а главна им је замерка што су уопштени, расплинути и неодређени. То наставника доводи у деликатну ситуацију јер он треба да конкретизује синтагме „схватити градиво“, „усвојити градиво“, „разумети градиво“. Како ће он проценити да ли је остварио тако постављене циљеве? А ако не може да процени, како ће судити о ваљаности наставних метода и поступака које је примењивао?

У трагању за узроцима уопштености циљева обавезно се долази до друштвених захтева постављених школи а који су врло уопштени. Ово важи и за циљеве наставних предмета који се дају уз програме. Тако се ланац вуче од прве карике: од захтева (уопштеног) које је друштво поставило образовно-васпитном систему, преко циљева датих одређеној врсти школе (такође расплинутих) до уопштених циљева у наставним програмима.

1.1. Постављање наставних циљева

Углавном се могу идентификовати два приступа у постављању наставних циљева: технолошки (детаљно разрађен) и уопштени начин о чему је било речи.

Ови циљеви се могу поставити: 1) кроз садржаје, 2) кроз рад наставника, 3) преко интелектуалног и афективног развоја ученика 4) и кроз активност ученика.

1.1.1. **Утврђивање циљева кроз садржаје наставе** указује само на тему – област коју треба обрадити (савладати), а ничим не упућује на организацију наставног процеса. Такав је, на пример, задатак (циљ): *Упознавање основних чињеница о векторима* ***(*** *појам****,*** *једнакост****,*** *сабирање****,*** *одузимање****,*** *множење скалером****)*** *и неких њихових примена****.*** *Овако постављен циљ није инструментализован у односу на наставни процес****.***

1.1.2. **Утврђивање циљева кроз рад наставника** своди све на деловање наставника у одељењу, али он не може да упореди своју активност са резултатима, јер они нису ни предвиђени самим начином постављања циљева који је неинструменталан. Примера ради, такав је задатак из ликовне културе: *Правци и појаве у уметности* ***(****барок****,*** *неокласицизам****,*** *романтизам****,*** *реализам****)****.* Реч је о томе да наставник треба да упозна ученике са овим уметничким правцима, али се не помиње какви резултати се очекују од тога труда и како утврдити да ли су они постигнути.

1.1.3. **Утврђивање циљева преко интелектуалног и афективног развоја ученика** наглашава обавезу да се остваре резултати у развоју личности. Такви циљеви су формулисани врло уопштено и обично се дају за ниво школе, групе предмета или једног предмета. Пример: *Циљ наставе српског језика и књижевности јесте образовање и васпитање ученика као слободне****,*** *креативне и културне личности****,*** *критичког ума и оплемењеног језика и укуса****.*** Шта је основна карактеристика овако формулисаног циља? Општост. Све одреднице из овога циља могу се односити колико на српски језик и књижевност толико и на филозофију, историју, ликовну или музичку културу. Овакав глобални циљ може се односити на укупно образовање ученика, дакле, на све предмете и са четири разреда. А где је ту час као најмања деоница наставе?

1.1.4. **Утврђивање наставних циљева кроз активност ученика** је, у ствари, навођење шта треба да раде ученици на часу. Из задатка „трчање на 100 метара за ученике и ученице“ јасно је шта на часу треба да се ради, али није речено какви резултати треба да се постигну и какав треба да буде учинак тог трчања у укупном физичком развоју ученика.

Дакле сва четири наведена начина постављања циљева (кроз садржаје наставе, кроз рад наставника, кроз интелектуални и афективни развој ученика и кроз активност ученика) су мањкави, јер се у њима не наводе резултати које треба постићи у наставном процесу. Основне замерке поменутим начинима постављања циљева су нејасност, уопштеност и нерационалност.

Како постићи такву конкретизацију циљева?

Ово се може остварити:

а) постављањем прецизног система циљева који ће бити поређани поступно (хијерархија циљева), тј. таксономијом циљева;

б) конкретним и јасним описивањем циљева наставе који неће доводити наставника у недоумицу.

Уопштеност циљева образовања, која се може прихватити на нивоу васпитно-образовног система, једне врсте школа, дужег образовног циклуса као што су основно или средње школовање, неподесна је и сасвим непрактична за свакодневни наставни рад јер не упућује наставника које циљеве треба да оствари у току једног часа или серије часова. Очигледно, из тих далеких, стратешких циљева треба изводити оне свакодневне, оперативне циљеве.

Питањем разраде општих, комплексних циљева и њиховим даљим диференцирањем баве се педагози и дидактичари шест деценија. На основу психолошких теорија о учењу разрађени су извожени и класификовани ближи наставни задаци и циљеви (Блум и Масија – 1964, Роберт Гање). Бењамин Блум и његови сарадници, на основу Гилфордове *Структуре интелекта*, урадили су теоријску концепцију о подели наставних циљева на три области: когнитивне, афективне и психомоторне. Било је теоретичара који су наставне циљеве друкчије делили, али у свим поделама постоје и три Блумове групе, истина некад под другим називима.

2. ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИ СТАНДАРДИ

У тежњи да се побољша делотворност образовно-васпитног система и подигне квалитет наставног процеса, у многим развијенијим земљама су конципирани и урађени образовни стандарди које не треба сматрати другим именом за циљеве и задатке образовања и васпитања. Они су, као и наставни планови и програми, део курикулума. Образовним стандардима се скреће пажња на једно друго запостављано питање – провери да ли су утврђени циљеви и остварени. С. Башић (2007) говори о инпут и аутпут оријентацији. Прва се усмерава на циљеве, садржаје и начин њихове презентације у школским условима, а друга (аутпут оријентација) на способности, умења и ставове које ученици морају стећи и на степен до кога су их стекли. Због тога су образовни стандарди истовремено и циљ и критеријум: прво, треба јасно да поставе и јединствено формулишу циљеве образовања; друго, треба да послуже као критеријуми квалитета наставе, тј. делотворности процеса учења и поучавања. Прва улога се остварује добрим стандардима постигнућа, а друга мерењем тих постигнућа и упоређивањем са стандардима. Другим, речима, они треба да омогуће да се утврди колико ученици на крају школске године (или неког краћег, односно дужег периода) знају и умеју, до кога су степена развили своје способности.

Захтев за успостављањем образовних стандарда дошао је из производне и других материјалних делатности у којима се одавно примењују стандарди ради контроле квалитета. Издвајана су најважнија својства артикла која он мора имати да би задовољио све оштрије захтеве потрошача.

У образовању постоје четири врсте стандарда:

1. Стандарди радних услова који су утврђени нормативним државним документима и које мора да испуни свака школа да би њена делатност била законски верификована (школски простор, опрема, кабинети, радионице, сале за телесно васпитање, материјално-техничка основа наставе);

2. Кадровски стандарди којима се одређује стручност наставног кадра неопходна за успешну организацију и вођење наставног процеса. (Прописано је каква треба да буде квалификованост учитеља и наставника предметне наставе. Ови стандарди би требало да регулишу не само ужу стручност, тј. познавање науке на којој се заснива предмет него и дидактичко-методичку оспособљеност, стручно усавршавање и оспособљеност за иновирање наставе, као и за примену савремених медија у образовном процесу);

3. Стандарди квалитета наставног процеса којима се мери да ли наставник организује наставу у складу са захтевима струке, да ли дидактички обликује градиво у складу са сазнајним моћима ученика, да ли диференцира и прилагођава садржаје могућностима различитих ученичких група, да ли његова настава мисаоно активира ученике и да ли их чини субјектом у сазнајном процесу;

4. Стандарди постигнућа којима се захтева квалитет знања, умења, навика, ставова и вредносних оријентација ученика на крају једног периода учења и наставе (полугодиште, крај школске године, крај првог циклуса основног образовања). Треба да се прецизира којим математичким операцијама мора да влада ученик на завршетку четвртог разреда, какав треба да буде његов усмени и писмени језички израз, које граматичке категорије треба да познаје и правилно употребљава. У наставним плановима и програмима Републике Србије, сем неких методичких назнака и начелних упутстава, нису дати и стандарди постигнућа.

Иако циљеве образовања и образовне стандарде не треба поистовећивати, ти циљеви се морају узимати као основа за стандарде постигнућа. Кроз циљеве друштво исказује концепт свога развоја и какав допринос томе развоју се очекује од школа. Циљевима се уопштено наглашава каква знања, вештине, ставове, вредности и интересовања школа треба да формира код ученика. Они су исказ друштвених опредељења о развоју младих као личности, жеља да

схвате научне токове, прошире културне видике, усвоје народне традиције и припреме се за активан свакодневни живот.

Да би се контролисао и оцењивао степен остварености тако постављених циљева, који су даље разрађени кроз наставне програме, приступа се изради образовних стандарда. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања Србије (у документу *Образовни стандарди и стандарди садржаја* који на Интернету потписује В. Граховац, 2007) дефинише образовне стандарде као експлицитне исказе шта ученик треба да зна и уради да би показао да је нешто савладао. Нивои стандарда описују колико добро је ученик савладао знања и вештине дате стандардима наученог градива.

У наведеном документу наведене су следеће особине образовних стандарда:

1. *Спецификовање предмета:* образовни програми се односе на специфичан садржај, постављени су јасним терминима који одражавају базичне принципе дисциплине и школског предмета.
2. *Фокус:* стандарди не покривају целокупан обим садржаја области или предмета са свом његовом разгранатошћу него конкретизују језгро предмета или области.
3. *Кумулативност:* Образовни стандарди односе се на компетенције које су биле развијане код ученика до одређене тачке у различитим фазама школовања и због тога одражавају систематско интегрисано учење.
4. *Обавезност за све:* стандарди казују који су очекивани захтеви од ученика и описи стандарда требало би да се примене на све ученике.
5. *Диференцијација:* стандарди праве разлику између нивоа према степену остваривања основног нивоа стандарда. Када се постави основни ниво стандарда, то олакшава даљу спецификацију нивоа и диференцијацију захтева.
6. *Разумљивост:* Образовни стандарди су формулисани јасно, концизно помоћу разумљивих појмова.
7. *Изводљивост, остварљивост:* Захтеви представљају изазов за ученике и наставнике, али могу бити остварени уз разумне напоре.

Наведеним обележјима стандарда (пре би се рекло да се ради о захтевима које стандарди треба да испуне) не би се могло замерити јер она су чак и детаљније дата него што је неопходно.

У поменутом документу *Образовни стандарди и стандарди садржаја* говори се о *најмање* (подвукао М. В.) три врсте стандарда и описује свака од њих: а) стандарди садржаја који би требало да буду део наставног програма, говоре шта ученици треба да знају, које појмове треба да усвоје; б) стандарди

извођења укључују стандарде садржаја, односно кључне садржинске појмове које ученици треба да усвоје, али и процедурална знања и вештине и диференцирани су по нивоима, тј. говоре колико добро и до кога нивоа ученик нешто треба да зна, разуме и да уради; в) кључне компетенције под којима се подразумева сет знања, вештина и ставова који свим појединцима омогућавају да воде сврсисходан живот као активни чланови друштва.

У овом одељку о врстама чини нам се да су остали недоречени *стандарди извођења* па се можда поставља и питање исправности самога термина. Из образложења се може закључити да је реч о стандардима постигнућа, јер се помињу појмови, знања и вештине које ученици треба да усвоје, а нема ни речи о стандардима самог наставног процеса, тј, квалитету наставе, одређеније наставниковог рада. Кључне компетенције (способности, знања, умења, навике) издвојене су као посебан стандард а ми сматрамо да то спада у стандард постигнућа.

У одељку о врстама каже се да је могуће говорити о *најмање* три врсте стандарда. Сматрамо да међу основне образовне стандарде треба неизоставно уврстити и стандарде услова или како их поједини аутори називају стандарде ресурса. Нереално је, а и неправедно, од наставника тражити да остваре прописане стандарде постигнућа ако школа нема потребне материјалне и људске ресурсе (простор у складу са нормативима, опрему, техничку основу наставе, квалификоване наставнике).

У америчкој курикулумској теорији издиференцирала три типа стандарда: прво, стандарди садржаја (код нас су то наставни планови и програми); друго, стандарди постигнућа који могу бити минимални, средњи (просечни) и максимални; треће, стандарди ресурса који одређују финансијске, материјалне и кадровске услове поучавања и учења. Овде нисмо описивали минималне, просечне и максималне стандарде пошто је о томе већ било речи. Од стандарда се у Америци првенствено очекивало да допринесу једнакости образовних шанси и бољој вертикалној и хоризонталној проходности образовно-васпитног система, да постигнућа ученика буду већа. Резултати су, међутим, далеко од очекиваних. Наставни план је редукован на минимални, све је већи број ученика који напуштају школовање, све је више неуспешних. Квалитет наставе је незадовољавајући. Више пажње се посвећује тестовима него разумевању садржаја, а курикулум се своди на подручја која ће бити тестирана. Образовним стандардима су обухваћени предмети и садржаји важни за тржишну конкуренцију тако да је образовање претерано инструментализовано, а духовне вредности запостављене. Човек се посматра као средство а не као сврха. Образовање је вредносно осиромашено. Стандарди и тестирање су постали средства за надметање међу школама, ученик није у првом плану. Провалија између образовних шанси деце из развијених социокултурних средина и сиромашне деце се повећава. Зато стручњаци предлажу да се напусте стандарди постигнућа и да се уместо њих далеко већа *пажња посвети стандардима квали-*

тета наставног процеса, што значи да треба инсистирати на бољем професионалном раду наставног кадра.

Искуство Финске у подизању квалитета образовања је постало светски познато и, у многим земљама па и код нас, се изучава и покушава искористити ради унапређивања властитог образовног система. То се уочава после 2001. године када је ОЕЦД објавио своју студију (ПИСА-испитивање) у којој врло афирмативно говори о квалитету школског образовања у Финској. Зато се указује и на њихове образовне стандарде. A. Ratzaki (2005) истиче да је удружење наставника са групом научника за финску владу припремило два документа „нови стандард“ и „добре компетенције“. „Добре компетенције“ се схватају као лична оспособљеност и оспособљеност за предметне области. Обухватају циљеве учења и кључне садржаје наставе, а задаци су подстицати стварање: а) људског идентитета, б) културног идентитета и интернационалности; в) грађанске активности и предузетничког понашања; г) одговорности према окружењу; д) благостања и одрживе будућности, сигурности и способности комуницирања.

Непосредан школски циљ је да се постигну добре компетенције (способности, знања, умења, навике) у свим предметима из наставног плана. Који успех се поставља као минимални стандард? У оцењивачкој скали од 4 до 10 (највиша оцена) добра компетенција је оцена 8. Утицају окружења на успех ученика (стицање добрих компетенција) у стандардима се посвећује велика пажња. Постављају се врло оштри захтеви у припреми ученика за одрживи развој друштва. Подељени су на неколико група:

1. Усредсређеност на ученика:
   - индивидуални захтеви, дијагностиковање, подршка, подстицаји,
   - појединачно праћење и помоћ сваком појединцу да напредује,
   - индивидуализовање учења,
   - интеграција свих дијагностикованих као потенцијално неуспешних у учењу,
   - повратна информација, праћење резултата учења, вредновање и самовредновање;

2. Усредсређеност на учење (сусрет са знањем), учење о свету:
   - савлађивање градива као логично повезаних чињеница и генералија,
   - самостално учење у складу са моћима ученика,
   - радост учења и стварања,
   - диференцирање учења на основу дијагностикованих разлика;

3. Усредрђеност на школу као заједницу: учити и живети за демократију:
   - етос поверења и поштовања (школска клима),
   - школа као простор искуства и живота, а не само као припрема за живот,
   - школа као демократска заједница и место потврђивања,

- отварање школе (учешће у животу окружења), школа као интегрални део друштва, наставник као представник и учесник у стварању културе,

4. Усредсређеност на школу као установу учења – реформе „изнутра“ и „одоздо“:
   - профил и развој школе,
   - радна култура и организација,
   - вредновање,
   - усавршавање наставника.

Наведена структура и одреднице стандарда (то је мали исечак) могу се узети као репрезент комплетних стандарда. Видљиво је да то нису стандарди концентрисани на излаз из система, на крајње резултате образовања у некој школи него су усмерени на стварање основе за квалитетан васпитно-образовни процес. Дат је оквир у који су укључени многи чиниоци – наставници, школа са својом атмосфером, ђачки родитељи, окружење. Ако је настава на високом професионалном нивоу, а на томе се инсистира, онда ће и постигнућа ученика бити у складу са очекивањима. Стандарди постигнућа су само једна плочица у укупном мозаику школе као установе, као културе учења и живљења. Фински национални образовни стандарди су добар пример како треба приступати стварању стандарда на националном нивоу.

Стандарди имају две основне сврхе: а) да послуже као основа за програмирање, организовање и извођење наставе и б) да буду темељ за вредновање ученичких постигнућа.

Нас занима које се све замерке упућују стандардима и шта стручњаци за ову проблематику мисле о њима. Једино тако се могу избећи већ уочене слабости и заблуде. В. Херцог (2005) је анализовао образовне стандарде на немачком говорном подручју (Немачка, Аустрија и делови Швајцарске) и уочио им је следеће слабости: недовољну теоријску заснованост; непознате пропратне последице (утицај тестирања на дидактичко-методичку страну наставног процеса и на однос ученика према учењу); претерана очекивања од појма компетенције; недовољно познавање одлика добре наставе (из сервиса података интернационалних емпиријских истраживања о постигнућимаа ученика не могу се очекивати непосредна упутства за побољшање квалитета наставе); депрофесионализација наставничког позива и проблеми примене који се понајвише огледају у негативном утицају образовних стандарда што се огледа у претераној контроли и спутавању наставника у организацији и вођењу наставног процеса.

Са педагошке тачке гледишта, стандардима се озбиљно може приговорити да подстичу инструментализацију образовања јер су образовна језгра на које се концентришу, каталози знања које препоручују, компетенције о којима говоре усмерени на функционализацију образовања. Наводимо често цитирану мисао Џорџа Вуда (1996) о томе питању: *Законодавни покрет* (у САД – М.

B.) *се првенствено брине о економији, не о животима деце. Његово полазиште је вођено боксерским резултатима међународне економске конкуренције: бруто национални доходак и цифре трговинског биланса читају се исто онако као што доктор чита пацијентове виталне знакове. Школе се криве за нашу привидну неспособност да трошимо по највећем светском стандарду живота... Економски напредак је машина која вози садашњи покрет школске реформе. Он захтева да школе производе одликаше међу сиромашном децом зарад економског здравља нације. Он не губи време на концептима праведности или потреби наше нације за независним грађанима који би чинили демократију и комплексно друштво способним да функционише.*

М. Палекчић говори о Прангеовим (2003) замеркама. Пранге истиче да се у стандардима говори о темама а ћути о образовању. Ни успостављање наставног плана и програма, ни стандардизација поступака мерења са њиховим последицама на садржаје учења и поучавања, ни редукована језгра курикулума, ни навођење формалних компетенција не могу обавезујуће казати шта треба да се учи. Језгра курикулума конституишу образовање без темеља.

Суштинске замерке се, дакле, могу свести на следеће:

- курикулум, а нарочито стандарди као његов део, подстичу инструментализацију образовања, своде га на слушкињу економије и духовно га осиромашују;
- технике мерења (стандардизовани тестови) лоше утичу на садржаје учења и поучавања јер се ученици концентришу само на оно градиво које подлеже тестирању, тј. само на тзв. образовна језгра, а све остало запостављају. То се односи и на наставнике који не посвећују пажњу свим садржајима већ само онима из образовних језгара. Тако се процес учења и знања ученика опасно редукују.

Пошто за припрему и уходавање стандарда треба много времена и пошто у тај посао треба да буду укључене специјализоване институције за стандардизацију са већим бројем екипа за разне области, наведене слабости се могу приписати релативно кратком времену у коме су стандарди стварани и почетним искуствима која су недовољна за крајње оцене. Стратегија припреме стандарда полази од државне регулативе којом се утврђују стандарди постигнућа, једнакост образовних шанси, праведност, проходност система и иде ка самосталности и одговорности школа које се у пракси боре да испуне минималне стандарде. Досадашња искуства показују да образовним системима наносе штету стандарди подређени економским циљевима. Треба се усредсредити на стандарде извођења образовно-васпитног процеса, а не на стандарде постигнућа.

3. ЗАКЉУЧАК

Циљеви, по правилу, у себи садрже идеал коме се тежи. Они су, на неки начин, идеална слика жељене будућности. Што је делатност сложенија циљеви морају бити одређенији. Без циља не бисмо знали чему тежимо и куда идемо. Циљеви се односе на вредности које треба стећи и њима задовољавати стално растуће потребе ученика. Неки дидактичари (Обуховски и др.) циљеве дефинишу као развијање људских потреба. Вредностима се потребе задовољавају и даље развијају.

Циљеви су, по правилу, уопштени. Они се даље морају конкретизовати на уже циљеве или задатке. Задаци су конкретни, лакше остварљиви а резултати мерљиви. Наиме, прецизнији задаци омогућују поузданију евалуацију остварених резултата.

Технолошки приступ у постављању циљева омогућио је појаву неких иновативних модела рада (програмирана настава) као и утврђивање таксономије наставних циљева. Технолошки приступ испољава и низ мањкавости.

У покушају да се значајније допринесе унапређивању васпитно-образовног рада и утврди поузданија основа евалуације у остваривању циљева приступило се изради образовних стандарда. У појединим земљама се различито приступило изради образовних стандарда.

Постављање циљева, израда стандарда се врши у оквиру једног ширег курикуларног приступа у организацији и евалуацији васпитно-образовног рада у школи.

ЛИТЕРАТУРА

Baacke, D. (1975): ***Komunikation und Kompetenc.,*** Juventa, Munchen.

Blankertz, H. (1975): ***Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion,*** Esen.

Башић, С. (2007): *Образовни стандарди – дидактички приступ методологији израде курикулума* у зборнику Курикулум (уредио В. Превишић), Школска књига, Загреб.

Weniger, E. (1965): ***Didaktik als Bildungslehre. Teil I: Theorien der Bildugsinghalte und des Lehrplans,*** Weinheim.

Vican, D., Bognar, L. i Previšić V. (2007): „Hrvatski nacionalni kurikulum“, u zborniku ***Kurikulum*** (uredio V. Previšić), Školska knjiga, Zagreb.

Вуд, Ц. (1996): *Ефикасне школе***,** Центар за усавршавање руководилаца у образовању (ЦУРО), Београд.

Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика* ***I,*** Учитељски факултет у Београду и Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Glaser, W. (1994): ***Kvalitetna škola, škola bez prisile***, Educa, Zagreb.

Енциклопедијски рјечник педагогије, Матица Хрватска, Загреб, 1963.

Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања Србије (В. Граховац): *Образовни стандарди и стандарди садржаја*, Београд, 2007. (публиковано на интернету)

Јурић, В. (2007): „Курикулум савремене школе“, у зборнику *Курикулум* (уредио В. Превишић), Школска књига, Загреб.

Marsh, C. (1994): ***Kurikulum*** (temeljni pojmovi); Educa, Zagreb.

Матијевић, М. (2007): „Евалуација у наставном курикулуму школе“, у зборнику *Курикулум* (уредио В. Превишић), Загреб.

Мијатовић, А. (1996): „Курикулум као окосница осувремењивања образовања“, у *Педагогија и хрватско школство*, ХПКЗ.

Палекчић, М. (2007): „Од курикулума до образовних стандарда“ у зборнику *Курикулум* (уредио В. Превишић), Школска књига, Загреб.

Пољак, В. (1984): *Дидактичке иновације и педагошка реформа школе*, Школске новине, Загреб.

Стратегија развоја курикулума у обавезном и средњем образовању, Комисија за развој школског програма при Министарству просвете Републике Србије: Београд, 2002.

Стојнов, Д. (2004): „Знање, моћ, курикулум“ у зборнику *Знање и постигнуће*, Институт за педагошка истраживања, Београд.

Тофлер, А. (1997): *Шок будућности***,** Грмеч, Београд.

Prof. Dr. Nada Vilotijevic, Teacher-training Faculty of Belgrade
Prof. Dr. Mladen Vilotijevic, Teacher-training Faculty of Belgrade

GOALS AND EDUCATIONAL STANDARDS AS THE FACTORS OF A MORE EFFICIENT ORGANIZATION OF THE TEACHING PROCESS

Summary: Each consciously organized activity is performed in order to fulfill the previously set goals. A goal is an ideal picture of a desired future we are eager to achieve. In some works (Obuhovski and others), goals are defined as development of human needs and values. There are many approaches to goal setting. Technological approach can be seen as a complete work out and concretization of goals. There was an opinion that experts, "didactical engineers", should define and make clear everything, and the teachers were supposed to follow the given procedure. General goals are not precise; they are vague and their results are hard to measure. Goals can be set through contents, through the work of a teacher, through the affective and intellectual development of pupils and through the pupils` activities. In order to make the educational work more effective, many countries defined educational standards. Different countries have different approaches to defining educational standards.

Key words: ***educational goal setting, taxonomy of educational objectives, educational standards.***

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.01***
13. новембар 2009. *стр.* ***141–150***

Проф. др Радмила Николић, Учитељски факултет Ужице

ЦИЉЕВИ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У *ОСНОВАМА СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА* (2009)*

Апстракт: Образовање и васпитање као људска делатност подразумева свесно и целисходно усмеравање и реализацију онога што се жели постићи. Успешност тог процеса, који нужно намеће утврђивање јасних циљева, зависи од разумевања постављених захтева од стране оних који воде процес васпитања, али и од низа других фактора доминантних у одређеном времену и друштву. Зато је једно од најважнијих питања образовања и васпитања, одређивање и формулисање циља те делатности.

О сложености тог примарног питања васпитања говоре бројне расправе указујући на различите, чак и опречне ставове о неким основним питањима у вези с формулисањем, значењем и садржајем циља васпитања као и о одређивању једног или више циљева васпитања, о општем и/или посебним циљевима, односу циља и задатака васпитања и др. Ова питања је нужно разматрати како би се направила анализа циљева образовања и васпитања у *Основама система образовања и васпитања* донетим 2009. године, с обзиром на основна значења, садржај, обележја и формулацију циљева у том документу, што чини предмет и суштину овог рада.

Кључне речи: *циљ васпитања*, *значење циља*, *садржај циља*, *вредности*, *аспекти личности и друштва*.

НЕКА ОСНОВНА ПИТАЊА У ОДРЕЂИВАЊУ ЦИЉА ВАСПИТАЊА

Потреба за темељним променама друштва је законит процес условљен економским, политичким и научно-технолошким развојем. Новије време карактеришу промене широких размера у свим доменима живота и рада и по дубини и интензитету, али и по броју земаља у којима се релативно истовремено одвијају. Европске интеграције и глобализација, као светски процес, утицали

* Рад је настао у оквиру пројекта „Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом“, бр. 149054, који финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

су и на циљеве и задатке образовања и васпитања, како би се предвиђене промене реализовале.

Утврђивање и формулисање циљева је одговоран и веома тежак и сложен задатак. Сложеност и тежина произилазе из чињенице да се циљ односи на психички живот и промене природе човека, на апстрактне појмове којима се дефинише као и на могућност утврђивања степена њихове реализације и остварености (Ђорђевић 1993: 13). Циљеви одређују све педагошке акције и практичне одлуке од избора садржаја, поступака и посредовања садржаја, преко избора средстава односно организационог и методичког уобличавања васпитно-образовног процеса. Циљ мора бити дефинисан тако да омогућава састављање програма, планирање и дидактичко-методичко осмишљавање васпитно-образовног процеса нарочито наставе. Једино адекватни програми који у првом реду иду у сусрет могућностима и потребама ученика могу да доведу до постављеног циља. Од тога како је наставник одабрао садржаје, методе, поступке зависи развој личности, њено знање, способности, интересовања, понашање и др. Према томе, циљ није само захтев за ученике, за развој одређених својстава ученика, него и за наставнике од којих у највећој мери зависи успешност у остваривању постављених норми и захтева.

Избор садржаја и дидактичко-методички сценарио наставе и процеса учења као и сагледавање резултата тог процеса, могући су само онда ако је јасно указано која то знања, способности и особине треба развијати код ученика. То треба да омогући циљ у коме треба то да буде видљиво и експлицитно дато. Н. Хавелка (2000) говори о декларисаним и недекларисаним – скривеним циљевима.

Сложеност одређивања циља образовања и васпитања произилази и из условљености бројним факторима као што су: ко утврђује циљ, шта он обухвата, које вредности су садржане у циљу, шта је идеал, каква личност и којих особина и својстава је потребна друштву односно, какав лик грађанина и члана друштва се жели створити. Друштво одређује циљеве васпитања у виду захтева, односно вредности. У одређивању циља васпитања посебан проблем представља *избор система вредности* који се односе на норме и моделе, на циљеве и сврху живота, односно оно што се сматра значајним за живот. Вредности су оријентација ка финалном циљу и основ за формулисање циља. Ради лакше анализе и израде листе вредности које се односе на целину човековог живљења направљене су различите категорије као што су теоријске, практичне, естетске, економске, социјалне, религиозне, алтруистичке и сл. Кад се говори о тешкоћама у избору вредности, онда се не мисли само на избор одређених вредности које ће се поставити као циљ за све, за друштво у целини, него и на нестабилност вредности и њихову променљивост у друштву које је у сталним променама. Проблем је како развијати одређене вредности када се друштво динамично мења, а и оне с њим заједно. Зато неки аутори (Хавелка, Трнавац, Ђорђевић...) говоре о универзалним вредностима, о вредностима зна-

чајним за појединца, вредностима значајним за друштвену заједницу и вредностима које указују на односе према другима. Универзалне вредности имају највећи значај за одређивање општег циља васпитања.

Једно од важнијих питања дефинисања и самог садржаја циља, без којих је немогуће разумети и анализирати савремене циљеве васпитања и образовања, јесте питање да ли и у којој мери су обухваћени друштвени и индивидуални елементи у васпитању. Циљеви васпитања на одређен начин дефинишу тип човека којег треба формирати и тип друштва у коме треба да делује појединац и које треба да буде у складу с потребама друштвеног и политичког живота. Циљ васпитања треба да одражава уравнотежен однос између интереса појединца и друштва (Хавелка 2000: 49).

У пракси формулисања циља аспект индивидуалног и друштвеног различито се наглашава, а то значи да се тако и остварује. Због тога је неопходно стално редефинисање и иновирање циљева, праћење и остваривање нивоа ефеката и једног и другог аспекта, како оних који се односе на појединца као личност тако и оних који се односе на остваривање друштвене егзистенције и учешћа у друштвеном животу. У складу са овим потребама и захтевима, поменути аутор наводи два основна или општа циља васпитања: један се састоји у тематском стварању и обликовању услова који ће омогућити да развојни потенцијали појединца дођу до пуног израза и други да се омогући постепено интегрисање појединца у друштву (Хавелка 2000: 45).

По свом карактеру, циљ увек представља уопштене тежње друштва, намере, жеље и хтења у погледу васпитања и образовања. Он представља шире, уопштене наде, очекивања и захтеве. Њиме је исказана граница до које треба да се дође и домети којима треба да се тежи. Циљ обично исказује „највише аспирације означене у најширем временском року“ (Ђорђевић 1993: 13). Међутим, тако формулисани циљ не садржи вођство за практичне акције. Да би био јасан, практично остварив и достижан, мора се појаснити, разложити, конкретизовати на елементе који су у њему садржани. Разлагање и конкретизација се састоји у стварању низа задатака који треба да произилазе из циља. Неки аутори те задатке називају посебним циљевима. Ј. Ђорђевић сматра да у педагогији термин задатак садржи аспект финализирања циља, онога што чини његову суштину. Задаци дају правац педагошкој акцији. Циљеви су израз стратегије, а задаци по свом карактеру су израз тактике. За практичну педагошку активност још су значајнији посебни задаци који су резултат даље конкретизације општих задатака, односно операционализације циља. Ђорђевић даље говори о општим, специфичним и оперативним задацима.

Данас је све присутнија разрада, формулисање и класификација функција циљева и задатака од којих је најпознатија Блумова (Bloom) таксономија образовних циљева, у којој когнитивно подручје заузима централно место и садржи васпитно-образовне циљеве у вези с репродукцијом знања и развојем

интелектуалних способности и вештина. Познати су нам нивои на којима се обављају различити сазнајни процеси по Блуму, које су наставници широко прихватили упркос и неким њеним недостацима. Таксономија је претежно усмерена на формулисање оперативних циљева који су, у ствари, оперативни задаци који се односе на читав образовни процес и који треба да буду извесна помоћ наставницима у педагошкој акцији, што није само по себи циљ већ се сматра рационалнијим да се наставници оспособе да сами операционализују циљеве и задатке и да их остварују.

Када се говори о формулисању циљева, Н. Хавелка истиче потребу да још у фази формулисања циљеви морају кореспондирати са реалношћу, а у складу с тим, он говори о реалистичким и волунтаристичким циљевима. Циљеви су резултанта реалних интереса и реалних околности повезујући их са условима и оквирима укупне друштвене праксе, при чему се и друштвено окружење и васпитно-образовни систем флексибилно односе према постављеним циљевима. Супротно реалистичким, волунтаристички циљеви представљају идеалну пројекцију намера и жеља и фигурирају као једине вредности васпитно-образовне праксе без обзира какви се образовни ефекти постижу у васпитном процесу. Ови циљеви не кореспондирају са друштвено-историјским околностима и представљају само спољашње ознаке образовног система, због чега су неусклађени са објективним условима од којих зависи њихово остваривање (Хавелка 1993: 42).

Говорећи о начину дефинисања и формулисања циља васпитања, Н. Трнавац наводи два начина: формулисање циља као готове, статичне и удаљене слике и идеално замишљеног модела који је негде испред, и формулисање циља као одлике и својства самог процеса којим се долази до њега. Опредељујући се за листу основних циљева и њихово „стално богаћење и обједињавање у разноврсности“ са поступка „моделовања статичне и удаљене слике“ личности, аутор истиче потребу процесуалног формулисања циља васпитања. За њега циљ васпитања је у самом току и сржи васпитања (Трнавац 1993: 75). Тежиште васпитања се преноси са слике, модела на процес развитка. Тумачећи васпитање као посредовање а не учешће у доласку до циља, и као сам живот а не припрему за живот, Трнавац на циљеве гледа као на саставни део процеса васпитања, као саставни део личности и њеног живљења. „Циљеви се не смеју одвајати од васпитања и живота“ (Трнавац 1993: 76). „Незавршеност“ циља, како наводи аутор, потреба је и последица богатства личности и многострукости њених културних особености и способности какве су потребне у 21. веку, не трпе уске профиле и клишеа класичних циљева васпитања тоталитарних друштава него тражи „пуштање циљева“ да се у процесу васпитања дефинишу, усаглашавају околностима и социјалном миљеу у коме се изграђује личност слободна, самоиницијативна и аутономна. Говорећи о савременом плуралистичком друштву, аутор се залаже за више циљева који ће се стално шири-

ти, мењати, дефинисати израњајући из самог процеса васпитања, личности и друштвеног окружења (Трнавац 1993: 76–78).

У литератури, међу бројним ауторима, постоји неслагање о томе да ли је могуће постојање једног општег циља и да ли у том случају тако одређен циљ изражава интересе и потребе друштва и у условима друштвеног плурализма и да ли је реалан и довољан. Неки сматрају да истицање једног општег циља претпоставља хијерархијску или вертикалну структуру васпитно-образовних циљева и задатака, из које се дедукцијом изводе циљеви и задаци. У том случају, због општости, циљ је нејасан и непрецизан, садржински неодређен и „отворен за произвољна учитавања“ (Хавелка 2000: 43) и по правилу не поставља се питање утврђивања конкретних показатеља на основу којих би се процењивало да ли се циљ остварује и у којој мери док траје процес образовања. Једноставно, општи циљ не омогућава контролу његовог остваривања због општости, удаљености и далеке пројекције лика и модела. Упркос овим ограничењима истицање општег циља за Н. Хавелку има значај јер се преко њега исказују основна вредносна опредељења друштва, а поред тога он служи као исходиште за све конкретизације које су нужне да би се конституисао одговарајући васпитно-образовни систем. Аутор сматра да се ограничења истицања општег циља превазилазе истицањем посебних циљева које су садржински одређени а утицај на све учеснике васпитно-образовне делатности знатно јачи и непосреднији. Посебни циљеви се могу превести у конкретне задатке који су још непосредније укључени на практичну делатност.

Н. Поткоњак сматра да друштвена заједница поставља само један општи циљ васпитања који је трајније вредности као и идеалитет човека из кога је тај циљ изведен и да је неприхватљиво схватање неких теоретичара да у плуралистичком друштву треба да постоји плурализам циљева васпитања (Поткоњак 1993: 63). Циљ васпитања је начелан и глобалан и претпоставка за укупно васпитно деловање. Поменути аутор заступа схватање да термин „циљ“ треба користити као једнину, онда када се жели означити правац укупног деловања, када се о циљу говори начелно, глобално и нема потребе да се уз тај термин додају атрибути „општи“, „основни“ и сл. Међу бројне нејасноће и терминолошке неспоразуме, Н. Поткоњак, убраја и мешање значења термина циљ и задаци.

Већ је било речи о томе да се задаци изводе из циља и да су они облик операционализације, конкретизације циља васпитања. Ако циљ означава „општу усмереност васпитног процеса“, нешто чему се тим процесом тежи, задатак означава конкретан и остварив корак који треба практично учинити да би се ишло ка постављеном циљу.

У оквиру једног циља увек постоји више задатака у зависности од степена конкретизације (Поткоњак 1993: 67).

Да би се могла направити било каква анализа циљева образовања и васпитања дата у *Закону о основама система образовања и васпитања*, било је нужно учинити неколико важних напомена у вези са формулисањем, значењем и садржајем циља васпитања.

ЦИЉЕВИ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У ЗАКОНУ О ОСНОВАМА СИСТЕМА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

У другој половини 2009. године, тачније 31. августа, усвојен је нови *Закон о основама система образовања и васпитања*[1], којим се уређују основе система предшколског, основног и средњег образовања и васпитања. Ово је други закон који се доноси у овој области у последњој деценији (претходни је донет 2003. године[2]) којима се покушава изаћи у сусрет новим захтевима Европске уније како би се наш систем образовања и васпитања приближио променама и системима образовања и васпитања у свету, а у првом реду демократизовао, децентрализовао и деполитизовао, како је писало у стратешким документима о реформи образовања. Неке слабости претходног закона требало је да се превазиђу најновијим *Законом* да се ускладе са Уставом РС и другим законима усвојеним у претходном периоду, као и најновијим друштвеним променама и економском кризом која је захватила читав свет. Нови *Закон о основама система образовања и васпитања* треба образовни систем да учини доступним за све, да унапреди квалитет образовања и васпитања и читав систем учини рационалнијим и ефикаснијим.

Законом из 2009. утврђени су циљеви образовања и васпитања који треба да обезбеђују: оспособљеност за усвајање и изграђивање знања; примена и размена стеченог знања; учење учења и коришћења свога ума; идентификовање и решавање проблема и доношења одлуке користећи критичко и креативно мишљење; ефикасан рад са другима као чланови тима, групе, организације и заједнице; одговорно и ефикасно управљање собом и својим активностима; прикупљање, анализирање, организација и критичко процењивање информација; ефикасно комуницирање користећи се разноврсним вербалним, визуелним и симболичким средствима; ефикасно и критичко коришћење науке и технологија уз показивање одговорности према свом животу, животу других и животној средини; схватање света као целине повезаних система и приликом решавања конкретних проблема разумевање да нису изоловани; покретање и

[1] „Службени гласник РС“, број 72/09 од 3. септембра 2009. године, а ступио на снагу 11. септембра 2009. године.

[2] Поред овог Закона 2004. године донете су Измене закона о основама система образовања и васпитања из 2003. године.

спремност прихватања промена; преузимање одговорности и предузетнички приступ и јасна оријентација ка остварењу циља и постизању успеха.

Тенденције да се образовање усклади са образовањем у Европи и да циљеви у првом реду произилазе из циљева образовања у Европи, уз уважавање сопствених потреба и вредности, била је очигледна у одређивању циљева образовања и васпитања у законима из 2003. и 2009. године.

У члану 4. *Закона* из 2009. године циљеви образовања и васпитања јесу:

– пуни интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета и ученика у складу са његовим узрастом, са развојним потребама и интересовањима;

– стицање квалитетних знања и вештина и формирање вредносних ставова, језичке, математичке, научне, уметничке, културне, техничке, информатичке писмености, неопходних за живот и рад у савременом друштву;

– развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса;

– развој способности проналажења, анализирања, промене и саопштавање информација, уз вешто и ефикасно коришћење информационо-комуникационих технологија;

– оспособљавање за решавање проблема, повезивање и примену знања и вештина у даљем образовању, професионалном раду и свакодневном животу;

– развој мотивације за учење, оспособљавање за самостално учење, учење и образовање током целог живота и укључивање у међународне образовне и професионалне процесе;

– развој свести о себи, самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свог мишљења;

– оспособљавање за доношење ваљаних одлука о избору даљег образовања и занимања, сопственог развоја и будућег живота;

– развој кључних компетенција потребних за живот у савременом друштву, оспособљавање за рад и занимање стварањем стручних компетенција, у складу са захтевима занимања, развојем савремене науке, економије, технике и технологије;

– развој и практиковање здравих животних стилова, свести о важности сопственог здравља и безбедности, потребе неговања и развоја физичких способности;

– развој свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине, еколошке етике и заштите животиња;

- развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима и способности за тимски рад и неговање другарства и пријатељства;
- развијање способности за улогу одговорног грађанина, за живот у демократски уређеном и хуманом друштву заснованом на поштовању људских и грађанских права, права на различитост и бризи за друге као и основних вредности правде, истине, слободе, поштења и личне одговорности;
- формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета, развијање свести и осећања припадности држави Србији, поштовање и неговање српског језика и свог језика, традиције и културе српског народа, националних мањина и етичких заједница, других народа, развијање мултикултурализма, поштовање и очување националне и светске културне баштине;
- развој поштовања расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавање различитости.

Циљеви образовања и васпитања дати у овом *Закону* могу да се групишу у неколико категорија, с обзиром на то на шта се односе, на које аспекте развоја и које вредности. Очигледно је да се односе на когнитивне или интелектуалне аспекте и вредности тако да доминирају ти циљеви. Један број циљева представља везу образовања и каснијих активности. Незаобилазни су били и вредносни циљеви којих има у значајној мери.

С обзиром на неке ставове и захтеве у вези са дефинисањем садржаја и циља васпитања, које смо изложили на почетку овог рада, анализирајући изнете циљеве у Закону из 2009. године, може се закључити: дефинисано је више циљева васпитања и образовања, али се нигде не указује, а ни из текста се не види, да је дефинисан општи циљ васпитања, нити се на њега негде позива; у садржају датих циљева налазе се неке опште савремене тенденције и вредности савременог друштва (доживотно образовање, овладавање информационим технологијама, еколошко васпитање, комуникацијске способности, уважавање различитости, демократске вредности); овако дефинисани циљеви оптерећени су бројним садржајима и представљају широке и уопштене поставке, тако да је неопходно да се детаљније опишу и да се формулишу она пожељна понашања која треба да буду резултат васпитно-образовног процеса и учења; из постављених циљева се не може закључити да су у довољној мери усмерени на спецификацију активности које треба да се предузимају како би се реализовали; у довољној мери не говоре о томе шта наставници треба да обаве, на шта треба да усмере пажњу, шта је у жижи активности, шта треба да се схвати, у чему треба да се успе, што упућује на уопштеност па тиме и недовољну инструктивност и удаљеност; дати у форми, тврдњи нису довољно специфични да би се применили као критеријум за процењивање реализације и нивоа

остварености, што може бити озбиљна препрека за ефикасан рад; недостаје им унутрашња конзистентност и не показују логичку прогресију.

Као и у низу законских аката који су до сада донети из области образовања и васпитања, и у овом акту дефинисани циљеви образовања и васпитања представљају више списак жеља у којима су садржана савремена схватања о детету, учењу, животу и која су израз савремених тенденција у образовању и васпитању и савремених друштвених захтева, него смернице за практичну активност и њихову реализацију. Дефинисање циљева на овај начин не уважава у довољној мери сложеност васпитно-образовног рада и услове у којима наставник треба да их реализује.

Оно што је заједничко тим формулацијама јесте да представљају уопштене и веома широке захтеве, што отежава њихову примену.

У поређењу с циљевима и задацима из претходног периода, с обзиром на садржај, уочава се известан напредак па и делимична прецизност у означавању и именовању појединих вредности што доприноси њиховом бољем разумевању.

Оно што не може да се некритички усвоји, а садржано је у принципима на којима се заснива *Закон о основама система образовања и васпитања* из 2009. године, јесте принцип доступности образовања који овако дефинисан и уопштен може да створи лажну слику о томе шта се стварно под тим подразумева. Пракса је већ показала да се овај принцип недоследно уважава чињеницом укидања већег броја одељења и затварања „малих школа“, уз оправдање о рационализацији школске мреже.

И овај законски акт је показао да у процес одређивања и формулисања циља или циљева васпитања и образовања треба да буде укључена педагошка наука како би истраживала вредности, значај, тежину и релевантност циљева; анализирала глобалне циљеве и испитивала могућност међуциљева; проналазила оптимални редослед корака који воде достизању општег циља; указивала и разрађивала улогу циљева у појави новог типа односа између школе и друштва; операционализовала постављене циљеве; у конкретизацији циљева посебно се посветила различитим условима учења и проучавању психолошких, педагошких и социјалних последица у вези са остваривањем циљева учења; описала занемарене или заборављене циљеве и расветлила њихову улогу и значај у погледу остваривања циљева; сагледала циљеве на основу развојних потреба ученика уважавајући економску, социјалну и културну средину; проучавала и развијала одговарајуће дијагностичке поступке ради откривања улоге појединих значајних категорија као што су: знање, способности, мотиви, интересовања, ставови и др., што би омогућило вредновање наставе и васпитања (Ђорђевић 1993: 17).

ЛИТЕРАТУРА

Đorđević, J. (1981): ***Savremena nastava – organizacija i oblici***. Beograd: Naučna knjiga.

Đorđević, J. (1993): „Problemi ciljeva i zadataka u obrazovanju i vaspitanju“, ***Pedagogija***, 1–2, Beograd, str. 8–32.

Havelka, N. (1987): „Struktura ličnosti učenika u svetlosti vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadatka“, ***Zbornik***, 20, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.

Havelka, N. (2000): ***Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu***. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Potkonjak, N. (1993): „O cilju vaspitanja, terminologiji i operacionalizaciji tog cilja“, ***Pedagogija***, 1–2, Beograd, str. 62–73.

Trnavac, N. (1993): „Procesualnost kao bitna odlika formulisanja ciljeva vaspitanja“, ***Pedagogija***, 1–2, Beograd, str. 74–82.

Закон о основама система образовања и васпитања, Службени гласник Републике Србије, бр. 72/09 од 3. септембра 2009.

Prof. Dr. Radmila Nikolic, Teacher-training Faculty of Uzice

EDUCATIONAL GOALS STATED IN THE LAW ON THE BASIS OF THE EDUCATION SYSTEM (2009)

Summary: Education, as a human activity, implies a conscious and appropriate guidance and realization of the goals we want to achieve. Success in this process, which requires a clear set of goals, depends on the understanding of the requirements set by those who are in charge of the process, but also on a number of other factors dominant in the definite time and society. That is why, determining and formulating the goals of that activity, must be one of the crucial questions of education.

How complex this primary question of education is, can be seen from numerous discussions which point to different, sometimes even opposite attitudes to some basic questions related to formulating, meaning and contents of educational goals, as well as to the defining of one or more goals of education, the general and specific goals, the relation between goals and tasks of education, and so on. In this paper, the author discusses these questions in order to make an analysis of the educational goals stated in The Law on the Basis of the Education System (2009), from the point of view of the meanings, contest, characteristics and formulation of the goals stated in the document.

Key words: ***educational goal, meaning of the goal, content of the goal, values, individual and social aspects.***

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.26***
13. новембар 2009. *стр.* ***151–164***

Проф. др Миленко Кундачина, Учитељски факултет у Ужицу

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА ИЗРАДУ И ПРИМЕНУ ТЕСТОВА ЗНАЊА

Апстракт: У раду се разматра функција тестова у евалуацији знања и компетенције наставника релевантне за израду и примену. У фокусу су: компетенција трансфера образовних циљева и исхода на тестовске задатке, компетенција развијања тестовских питања по садржају, облику и нивоу сазнања, компетенција валоризације, компетенција техничког обликовања теста, компетенција примене теста, компетенција статистике обраде и тумачења резултата теста, компетенција графичког представљања резултата, компетенција евалуације, компетенција организовања документације.

Кључне речи: *компетенције***,** *тестови знања***,** *наставници***,** *евалуација***,** *оцењивање*.

У теоријским расправама о реформским променама у образовању егзистирају залагања за нову парадигму проверавања и оцењивања ученика. Постоје захтеви за већом објективности оцењивања и проширењем облика проверавања и оцењивања и учешће ученика у њима. Основу за таква настојања налазимо у конструктивистичком поимању учења и поучавања, хуманистичкој когнитивној теорији мотивације и увођењу нових приступа у изучавању педагошких феномена уз учешће наставника.

У последњих десет година у образовној пракси све су више присутнији захтеви за објективнијим мерењем постигнућа ученика израдом и применом објективних мерних инструмената. Примена PISA тестирања скренула је пажњу стручне и научне јавности, поред осталог, и на израду и примену тестова знања. То питање је отворило стари проблем за истраживање и понудило нови захтев за обликовање стандарда за израду и примену тестова знања. Из тих разлога постоји потреба за дефинисањем захтева у облику операционализованих квалитета релевантних за израду и примену тестова знања, односно подизање професионалне компетенције наставника. При томе се мора имати у виду да се проблем егзактнијег приступа евалуацији знања ученика и изради и примени тестова знања може решавати на одговарајући начин само применом научне методологије, тј. знања о науци.

1. ЗНАЊЕ УЧЕНИКА КАО ПРЕДМЕТ ПРОЦЕЊИВАЊА И МЕРЕЊА

Знање, умећа и способности ученика постају предмет процењивања и мерења у образовној пракси ради добијања повратне информације о постигнућу у учењу. Знање ученика егзистира као основна категорија образовно-васпитног процеса, а самим тим постаје и предмет мерења. З*нање ученика* као егзистирајући квалитет је променљиво обележје из разлога што су вредности тог својства ученика варијабилне. У процесу оцењивања ученика знање се настоји што објективније проценити, измерити и квантитативно изразити. Према И. Фурлану, нивои знања су: ниво трага, ниво препознавања, ниво самосталне репродукције, ниво аутоматизованости (брзине решавања). Према М. Вилотијевићу, под знањем се подразумева логички преглед и повезаност чињеница и генерализација. Чињенице се сазнају чулним путем, оне су конкретне, презентне, непосредне, променљиве. До генерализација се долази мисаоним путем. Генерализације су апстрактне, не могу се видети, осетити, само се мисаоно могу појмити. У мерењу се мора полазити од квалитета знања, које може бити на нивоу: (1) *присећања* (најниже), (2) *препознавања* (ниско), (3) *репродукције* (често и веома прецизно понављање чињеница, генерализација, али није довољно употребљиво), (4) *оперативно* (које служи решавању појединих задатака) и на крају, као највиши ниво, је (5) *стваралачко знање* којим се могу стварати нови закони, нова решења (Вилотијевић 1999: 382).

Стандардима знања, вештина и вредносних ставова за професију наставника (2009) операционализују се главни типови и подтипови знања: (1) чињенично знање, (2) концептуално знање, (3) процедурално знање и (4) метакогнитивно знање. *Чињенично знање* подразумева основне елементе које ученици треба да знају да би били упознати са одговарајућом научном дисциплином и да би могли да решавају проблеме у одређеној области. Обухвата терминологију и специфичне детаље и елементе. *Концептуално знање* чини повезаност основних елемената појединих предметности са ширим структурама које омогућавају заједничко функционисање. Подразумева класификацију и категорије, принципе и генерализације, теорије, моделе и структуре. *Процедурално знање* подстиче како нешто чинити, уз истраживање, позивање на задате критеријуме, коришћење вештина, техника и метода. Чине га специфичне вештине и алгоритми, специфичне технике и методе и критеријуми за одабир одговарајућих поступака. *Метакогнитивно знање* представља уопштено знање о когнитивним процесима, као и свесност и разумевање властитих когнитивних процеса, стратешко знање, знање о когнитивним задацима, укључујући и одговарајуће контекстуално знање и самоспознаја.

У *Таксономији* Бенјамина С. Блума (Блоом, 1981), идентификовано је шест нивоа образовних циљева унутар когнитивног подручја: знање, разуме-

вање, примењивање, анализа, синтеза, евалуација, који се могу описати активним глаголима (Блоом 1981: 140). Међутим, у школској пракси је, према истом аутору, више од 95% питања на тестовима за ученике која захтевају размишљање на најнижем могућем нивоу, тј. присећање података. *Знање* подразумева способност ученика да: дефинише, означи, открије, установи, евидентира, етикетира, наложи, меморише, преброји, прикупи, удвостручи, поређа, препозна, присети се, представи, цитира, репродукује, говори о, понови, смањи, покаже, табулира, познаје чињенице и догађаје, опише, организује, даје кратак преглед. *Разумевање* подразумева способност ученика да: класификује, повеже, описује, расправља, објасни, идентификује, илуструје, укаже, проналази, препознаје, конструише, разликује, дешифрује, одбрани, дискутује, увиђа, процени, изрази, преноси, извештава, препоручује, одабере, преводи, уопшти, изводи закључке, протумачи, лоцира, парафразира, предвиђа, извести, установи, разуме информације, преради, реши. *Примењивање* подразумева способност ученика да знање примени у: одабирању, израчунавању, оцењивању, променама, тумачењу, изабирању, демонстрацији, употреби, илустровању, цртању, решавању, завршавању започетог, конструисању, развијању, откривању, манипулисању, модификовању, управљању, организовању, предвиђању, распоређивању, припремању, селекцији, показивању, скицирању, испитивању, експериментисању, употреби, да информације са којим располаже користи у новим ситуацијама. *Анализа* подразумева способност ученика да анализира, процењује, успоставља категорије, класификује, упоређује, критикује, повезује, разликује, организује различите делове, расправља, изводи закључке, утврђује, дискриминише, истиче, испитује, експериментише, истражује, налаже, скицира, износи, поставља питање, говори о, раздваја, израчунава, препознаје суптилности и скривена значења. *Синтеза* подразумева способност ученика да: сложи, састави, склопи, скупи, изгради, створи, даје аргументе, дизајнира, развије, организује, категорише, прикупи, комбинује, формира, компонује, конструише, пројектује, развије, осмисли, успостави, објасни, формулише, уопшти, генерише, интегрише, измисли, направи, модификује, организује, планира, испланира, припреми, предложи, преуреди, реконструише, реорганизује, предвиђа, ревидира, преради, успостави, резимира, употреби постојеће идеје за стварање нових, повеже разне идеје и доноси закључке. *Евалуација* подразумева способност ученика да процењује, аргументује, утврди, изабере, упореди, разликује, увери, критикује, одлучи, дискриминише, оцени, одбрани, пресуди, предвиди, подржи, протумачи, просуди, оправда, измери, рангира, препоручи, реши, преради, резимира, уважи, вреднује (Kenedy 2007: 26–32).

Знање ученика је континуирано обележје, чије се вредности могу разликовати по неограничено малим јединицама. Између појединих вредности знања не постоји скоковит прелаз, већ је увек могуће да се између две вредности нађе или уметне нека интермедијална вредност (бесконачно мала међувредност). Међутим, практични разлози и технике мерења *знања*, захтевају његово изражавање само у тачно одређеним мањим или већим скоковитим интервалним вредностима, бодовима на тестовима знања или школским оценама. Из

тих разлога, прави се коначан број скоковитих вредности знања на континуираном обележју, које одговарају школским оценама. Е. Јенсен издваја три стандардизована нивоа процене за разумевање напретка ученика до којих је доспео: (1) „*не још*“ – није учињен напредак, (2) „*развија се*“ и (3) „*проширивање*“ – да ученик већ задовољава критеријуме у појединoм предмету и способности и даље их надограђује (Јенсен 2003: 316).

Добро је познато да свестраност вредновања рада ученика подразумева валоризацију већег броја компоненти као што су: знање, радне навике (култура рада), способности примене стеченог знања у пракси, залагање, интересовање и став према одређеном наставном предмету или подручју, субјективне (интелектуалне и друге) могућности и објективни услови (материјални, економски, стамбени и сл.) у којима ученик живи и учи. Међутим, тестовима знања се захватају само неке од ових параметара.

У процесу тестирања ученика, знање се не може у потпуности захватити, већ само преко његових делова или аспекта који га чине и које је као такво количинске природе, тј. које варира у континууму. У том процесу знање се не може посматрати као целина, већ само у облику његових димензија, односно у оствареним нивоима когнитивног подручја (репродукција, разумевање, примена, анализа, просуђивање, синтеза) и нивоима афективног подручја (прихватање, реаговање, критичко вредновање, организовање и вредносно просуђивање).

Будући да се квантитативне варијације изражавају помоћу квантификатора, за њих се одређује смер и теоријске могућности варирања. С обзиром на *смер варирања*, знање ученика представља униполарно обележје, јер оно варира у једном смеру, од минимума који се не поклапа са нулом до свог максимума.

2. ТЕСТОВИ ЗНАЊА У ФУНКЦИЈИ ОЦЕЊИВАЊА УЧЕНИКА

Нестандардизовани тестови представљају серије питања или задатака објективног типа, намењених испитивању знања или способности ученика. Зову се: низови задатака објективног типа, небаждарени тестови знања, „неформални тестови“ знања, локално развијени тестови, дидактички тестови, неправи тестови и објективни испити. Ову врсту тестова погрешно је називати тестовима знања, јер наставници нису компетентни да им утврђују у целости метријске карактеристике. Међутим, синтагма *тестови знања* се одомаћила у образовној пракси, чак и у стручној литератури па је користимо и у овом раду. Некада се тестови знања у конкретној образовној ситуацији могу назвати забавним именима, нпр. „петља“ и сл.

Нестандардизовани тестови знања не располажу свим мерним карактеристикама, као стандардизовани тестови. Њихове основне карактеристике су: практичност, економичност и већа објективност у односу на остале начине

проверавања знања, у које је уграђена субјективност наставника. Објективни су тиме што се тестовска питања задају на исти начин свим испитаницима, а одговори се оцењују по јединственом кључу, по којем се тачно зна какав се одговор сматра позитивним, а какав негативним. Међутим, тестови са собом носе и примесу субјективности, јер их наставник конструише на основу личног искуства. Може им се утврдити и валидност и то само спољња, док им се поузданост и дискриминираност не утврђују и нису познати. Ова врста тестова није стандардизована (баждарена), нити има норме. Оцењивање се врши на основу просека групе која се испитује. Користе се углавном за проверу знања читавог градива једног наставног предмета или неке одређене наставне области. Неформалним тестовима знања се уједначавају и унапређују критеријуми оцењивања, ствара здраво окружење за подршку објективном вредновању знања ученика, испољава доследност, правовременост и јавност информисања о резултатима примене.

Нестандардизовани тестови се обликују на локалном нивоу, за потребе једног школског одељења или разреда. Састављају их наставници појединачно или у стручним активима, и то за своје потребе и за једну ужу популацију, да би за кратко време и на објективан начин утврдили школски успех ученика. Састављају их и просветни саветници за потребе ограниченог броја ученика и школа. Нису погодни за научноистраживачки рад. Имају функцију критеријских тестова.

Нестандардизованим тестовима знања може да се мери познавање чињеница, појмова, закона или принципа, способност за правилно уопштавање, за успешно решавање нових проблема, расуђивање и закључивање. Код тестова знања одговори су кратки, па се њима теже испитују сложене когнитивне појаве (анализа, синтеза, успостављање узрочно-последичних веза и сл.). Даје се могућност да се различити типови тестовских задатака користе за испитивање различитих нивоа знања. При састављању тестова знања, мора се имати у виду и чињеница да се знање ученика не може мерити задацима који су намењени за испитивање интелигенције.

Истраживања показују да проблему израде и примене нестандардизованих тестова знања наставници не приступају са довољно осмишљености, различито третирају поједине облике тестовских питања, којих у образовној пракси евидентирано око педесети не обухватају све нивое провере знања ученика према Блумовој таксономији. Примена тестова знања недовољно се потенцира у концепту и стратегији школске реформе и у континуираном праћењу знања. Из тих разлога потребно је учинити озбиљне промене у професионалном образовању и стручном усавршавању наставника за израду тестова знања, прилагођавајући тестовске задатке циљевима и исходима образовних програма како би се и овај систем оцењивања ускладио са општим васпитно-образовним циљевима реформисане школе и био у функцији опште оријентације објективнијег мерења знања.

Због неадекватне и непримерене употребе тестова знања у стручној јавности јављају се критике њихове сврсисходности. Наглашава се да се у њиховој изради и примени приступа с недовољно стручности, да тестови шаблонизују наставу и угрожавају стваралаштво наставника и ученика, да ученици из објављених збирки уче напамет решења тестовских задатака, да се у школама крајем школске године воде кампање увежбавања решавања PISA тестова и сл. Иако су тестови знања објективнији од импресионистичких оцена наставника и петоминутних микротестова, ставови наставника о њима су различити и крећу се у распону од потпуног негирања њихове вредности и примене у настави до апсолутног и безрезервног поверења. Неки наставници их примењују више него што је то потребно и упадајући у тестоманију. Међутим, неоспорна је чињеница да тестови знања, уколико су ваљано урађени према образовним стандардима и нивоима знања, помажу у праћењу и усмеравању образовно-васпитног процеса и објективизацији у оцењивању ученика.

Позитивне и негативне карактеристике тестова знања могу се процењивати с аспекта наставника и аспекта ученика. Позитивне одлике тестова знања с аспекта наставника испољавају се у: рационално организованој активности испитивања и лаком припремању. Питањима се може захватити одређени обим наставног градива и више садржаја, наставне јединице, теме, наставне целине, полугодишње и годишње градиво.

Позитивне одлике тестова знања с аспекта ученика карактеришу: исти услови одговарања, искључење наставникове пристрасности у оцењивању, велики број питања истих за све ученике, искључење утицаја тренутних фактора и сл.

Негативне одлике тестова знања с аспекта ученика карактерише: ускраћеност ученика на допунска и помоћна питања, онемогућавање усменог изражавања и давање својих образложења, изоловано испитивање појединачних знања уместо упознавања ученикове личности у целини, немогућност постављања питања, могућност одговарања на питања погађањем.

Негативне одлике тестова знања с аспекта наставника карактерише: немогућност непосредног контакта са испитаницима, ускраћеност давања било каквих импулса испитаницима, немогућност постављања додатних, допунских и помоћних питања, немогућност процењивања језика и стила написаног. Тестови знања не омогућују утврђивање способности размишљања и разумевања и схватања одређених чињеница и неких већих целина наставног градива, а посебно сложенијих процеса, поступака, релација, практичног искуства, примене знања у пракси, решавање проблема, лабораторијских испитивања и сл.

Будући да је провера знања ученика тестовима врло осетљив, суптилан и комплексан педагошки, дидактичко-докимолошки и психолошки процес и веома сложен и деликатан посао за који је потребна солидна припрема наставника, намеће се захтев за успостављање стандарда за израду и употребу и евалуацију тестова знања. Поставља се питање колико су и релевантне компетен-

ције наставника за ту функцију развијене. У том смислу веома је важно каква су знања и вештине наставника (колико знају, умеју да израде и примене тестове знања), какви су им вредносни ставови у погледу значаја тестова у евалуацији знања ученика, како доживљавају саму израду и примену (са или без напора и задовољства), са колико воље су спремни конструисати и примењивати тестове, развијати тестовска питања према нивоима знања, технички обликовати и умножавати тестовске листове, обрађивати податке, изводити квантитативну и квалитативну анализу, водити документацију и друго. Важно је сазнати колико се у професионалној пракси наставника примењују тестови знања и каквог су квалитета.

Истраживање слагања између школских оцена и резултата које ученици постижу на тестовима знања провео је Љ. Коцић. Анализиране су оцене ученика виших разреда основне школе из осам наставних предмета као и резултати које су исти ученици показали на тестовима знања у тим предметима. Добијени коефицијенти су показали су да корелације између школских оцена и резултата теста знања нису високе. Највеће слагање је у математици, а најмање у техничком образовању (ниска корелација). Оцене из појединих предмета међусобно више корелирају него резултати тестова у тим предметима. Корелација између оцена у појединим предметима опада са узрастом, тако да су коефицијенти корелације у осмом разреду најнижи (Коцић 1999: 99).

Истраживање М. Кундачине и В. Банђура (1997) поступком анализе садржаја 2284 тестовска ајтема садржаних у 286 неформалних тестова знања из природе и друштва са узорка 162 наставника са подручја Златиборског округа (68), Моравичког округа (49) и Рашког округа (55) показало је да су најзаступљенији задаци типа допуњавања (30,82%) и типа досећања (24,52%) затим следе задаци типа вишеструког избора (15,32%) и типа двочланог избора (12,39%), док су најмање заступљени задаци типа упоређивања (7,31%), типа сређивања (6,08%) и типа аналогије (3,55%). Овакав тренд заступљености појединих типова задатака подразумева, пре свега, темељну анализу намене, израде, структуре, ставова ученика и наставника према тестирању (Кундачина и Банђур 1997: 58).

У истраживању Д. Павловић, утврђено је да висина и значајност корелације истовремено сведочи о завидној репрезентативности школских оцена добијених на основу тестова, у односу на знање ученика, наравно уколико су тестови знања репрезентативни у односу на садржаје наставног програма. Ти налази истраживања иду у прилог оспоравању тезе која се може чути у школској пракси, да оцене мере све друго него знање ученика (Павловић 1992: 278).

Сврха тестова није само у процењивању и вредновању постигнућа ученика. Дијагностичким тестовима се откривају недостаци у савлађивању образовних садржаја, док је сврха прогностичких тестова оријентација појединим ученицима да се боље усмере на неку будућу активност. Тестови се користе као фактор мотивисања за учење. У функцији су подршке напредовању ученика.

Стандардизовани тестови знања се могу користити за оверавања успешности неког образовног нивоа, нпр. прелаза у виши разред, завршно тестирање у основним и средњим школама, селекцију у образовном процесу, тј. у избору кандидата за упис у средње школе и на факултете, квалификацију ученика за школска, општинска, окружна и државна такмичења из појединих наставних предмета, корекцију образовних исхода и наставних програма, интерну и екстерну евалуацију рада наставника и школа. Тестови знања се користе као основно средство самооцењивању и оцењивању постигнућа ученика, наставника и школа у целини, у односу на постављење образовне циљеве и исходе, све са циљем давања повратних информација.

Израда и примена стандардизованих тестова знања уважава стратегијске документе: *Педагошко и психолошко тестирање у школама* и *Кодекс фер тестирања у васпитању и образовању***.** *Стандарди за педагошко и психолошко тестирање* које је 1985. године донела Комисија састављена од представника три струковна удружења: Америчког удружења за истраживања у образовању, Америчког удружења психолога и Националног вијећа за мерења у образовању покривају спектар научно-стручних, али и друштвених и етичких проблема везаних за тестирање. Премда се стандарди углавном односе на психолошко тестирање, они садрже и поглавље *Педагошко и психолошко тестирање у школама* у коме је успостављено 12 стандарда са коментарима. *Кодекс фер тестирања у васпитању и образовању* израђен на основу стандарда од Заједничког комитета за праксу тестирања у САД (1988) односи се на исправну употребу тестова и садржи основне обавезе оних који их израђују и и оних који их употребљавају у подручју васпитања и образовања. Садржи стандарде за једне и друге у четири подручја: (1) израда и избор тестова, (2) интерпретација резултата, (3) настојање за фер-употребом и информисање субјеката који се тестирају.

У образовној пракси користе се и микротестови знања, као инструменти за петоминутно проверавање знања ученика. Поступак припреме и састављања ове врсте тестова је слободнији и једноставнији.

3. КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА ИЗРАДУ И ПРИМЕНУ ТЕСТОВА ЗНАЊА

Под компетенцијама наставника релевантним за израду и примену тестова знања подразумевају се признате способности и стручност изражена у знању, вештинама и ставовима у тој професионалној функцији. Ради се о ономе шта се од наставника очекује да зна и уме да уради у изради и примени тестова знања наком професионалног образовања. У појединим фазама израде и примене тестова знања могуће је идентификовати следеће релевантне компетенције наставника: (1) компетенција трансфера образовних циљева и исхода

на тестовске задатке, (2) компетенција практичног развијања тестовских питања по садржају, облику и нивоу сазнања, (3) компетенција валоризације теста (4) компетенција техничког обликовања теста, (5) компетенција примене теста, (6) компетенција статистике обраде и тумачења података, (7) компетенција графичког представљања резултата, (8) компетенција евалуације теста, (9) компетенција организовања документације тестирања. Компетенције нису наведене према сложености већ развојним редом према редоследу појављивања. Компетенција за израду и тестовских задатака подразумевају познавање наставних садржаја, типова знања, Блумове таксономије и стандарда за тестирање.

1. *Компетенција трансфера образовних циљева и исхода на тестовске задатке* подразумева способност и умеће наставника да дефинисане исходе наставних програма развије на садржајима тестовских питања у реалним контекстима. Повезивање и приближавање образовних циљева и образовних садржаја је предуслов развијања тестовских задатака.

2. *Компетенција развијања тестовских задатака по садржају, облику и нивоу сазнања* од наставника захтева способност интелектуалног промишљања које подразумева критичко размишљање, креативност, расуђивање, са тенденцијом да мере функционална знања. Да би мерење знања било усклађено према образовним стандардима, потребно је дефинисати: шта се тестовским задатком мери, какве су могућности варирања онога што се мери, које су могућности захватања тих варијација и која им је практична и теоријска важност. Задаци као основни делови теста знања могу бити у облику питања, тврдњи, скала процене, недовршених реченица или слика, категорија насталих кодирањем, отворених одговора, фрагмената узорака понашања, конкретних радних операција и сл. Формулишу се тако да су прецизни, конкретни и садржајно јасни одређени, да би ученици знали шта треба да одговоре. На такве задатке одговори се дају једноставно, *избором предложених одговора* или *уписивањем једне или две речи*. Тиме се обезбеђује објективно оцењивање, у којем различити оцењивачи могу доносити једнаке судове о одговорима. Будући да су задаци најситнији делови теста, на основу њих се на одређени начин формира тестовни резултат мерења.

Придржавајући се Блумове таксономије образовних циљева, тестовски задаци који улазе у тест знања треба да одражавају свих шест нивоа знања унутар когнитивног подручја. *Задаци за проверу знања* треба да су постављени тако да од ученика захтевају да се присете чињеница. *Задаци за проверу разумевања* развијају се тако да од ученика траже разумевање градива. *Задаци за проверу примене* знања постављају се тако да се од ученика траже примену стеченог знања. *Задаци за анализу* развијају се тако да од ученика траже анализу градива. *Задаци за синтезу* постављају се тако да од ученика захтевају претварање једноставних идеја у сложене. *Задаци за евалуацију* обезбеђују да ученици евалуирају научено градиво.

3. *Компетентност валоризације* подразумева знање и умеће наставника за проверу тестова знања пре употребе („тестирање“) на мањем узорку испитаника. Сврха валоризације је да се „тестови“ (низови задатака објективног типа) учине до одређене мере објективнијим и ваљаним. Наравно, не ради се о стандардизацији тестова у ужем смислу речи, већ развијању умећа наставника за утврђивање мерних карактеристика тестовских задатака (индекса тежине и индекса дискриминативности), док утврђивање мерних карактеристика тестова знања (поузданост, ваљаност и дискриминативност) остаје у надлежности школских психолога и школских педагога.

4. *Компетенција формирања и техничког обликовања теста знања* подразумева умеће наставника у састављању упутства испитаницима, избора тестовских задатака на основу индекса тежине и индекса дискриминативности, градуираности задатака за тест знања, писање упутства за посебне задатке, ако их тест садржи, израду упутства испитивачима о начину примене теста, опис основних податка о особинама теста (време трајања и сл.), израду листе решења и тачних одговора, израда формулара протокола (записника) тестирања за сваког испитивача, да у скици садржаја теста спецификује пропорције задатака сваког подручја, број задатака у тесту, време за решавање, типичан облик задатака, спецификација дистрибуције задатака по сложености и дискриминативној ваљаности, ако су емпиријски утврђени и начин претварања бодова у оцене.

5. *Компетенција примене теста знања* подразумева организационе способности наставника, успостављање правила понашања за ученике и осећаја компетенције код њих, етику примене теста, тајности тестовских задатака и њихових решења, обезбеђивања самосталности у раду. Ови захтеви развијају код ученика самосталност.

6. *Компетенција статистике обраде и тумачења података* подразумева знања за израчунавање аритметичке средине, стандардне девијације, распона варијације, перцентила, перцентилних рангова, стандардизованих вредности и коефицијената корелације резултата на тестовима знања између два наставна предмета. Познавање компјутерских програма за тестирање и обраду резултата уз примену статистичких пакета су незаобилазне вештине савременог наставника.

7. *Компетенција графичког представљања резултата* подразумева вештину наставника за илустровање полигона фреквенција, хистограма, огиве, структурног круга и структурних стубаца и поређење резултата одељења и школа.

8. *Компетенција евалуације* подразумева знање и умеће наставника у бодовању задатака према Блумовој таксономији, да сваки ниво задатка од једноставног присећања или препознавања чињеница као најнижег нивоа преко комплексније и апстрактнијег менталног нивоа до највишег нивоа који се означава као евалуација буде вреднован различитим бројем бодова. Евалуација обухвата претварања сирових скорова освојених на тестовима знања у

школске оцене, поређење ученика, одељења, разреда и школа по освојеним бодовима, негативно бодовање задатака, извођење квалитативне анализе по тестовским питањима, класификовања одговора на отвореним питањима и уједначавање критеријума за евалуацију есејских питања. Информисање ученика, родитеља и наставника о постигнућима у облику повратних информација о резултатима тестова мора да је правовремено, и за сваког ученика посебна. Наставник на основу тих информација у сопствени рад уноси промене. Евалуација постигнућа на тесту треба да има сврху повратне информације.

9. *Компетенција вођења документације* подразумева организацију и формирање банке тестовских задатака, портфолија и фајлова са тестовским задацима, досијеа са тестовима и њиховим карактеристикама по наставним предметрима као и листи примарних података примењених тестова.

4. ИЗГРАЂИВАЊЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА ЗА ИЗРАДУ И ПРИМЕНУ ТЕСТОВА ЗНАЊА

Изграђивање компетенције наставника за израду и примену тестова знања један је од битних чинилаца његовог професионалног развоја. У том смислу наставници треба да су у току професионалног образовања оспособљени за израду, употребу, евалуацију и интерпретацију неформалних тестова знања. *Општи циљ* изграђивања професионалне компетенције наставника за израду и примену тестова знања у току образовања и професионалног стручног усавршавања усмерен је на оспособљавање за објективније, поузданије, валидније и економичније проверавање знања ученика уз примену разноврсних и до сада довољно неискоришћених облика тестовских задатака са утврђеним мерним карактеристикама, ради доприноса решавању проблема трајности знања и обезбеђивања правовремених повратних информација о постигнућима ученика, међупредметне повезаности и способности примене стечених функционалних знања.

Посебни циљеви изграђивања професионалне компетенције наставника за израду и примену тестова знања у току образовања и професионалног стручног усавршавања су: (1) оспособљавање наставника да операционализују нивое знања, и да на основу конкретизованих исхода образовања израђују одговарајуће типове тестовских задатака, (2) стицање знања о мерним својствима тестовских задатака, (3) развијање способности конструкције тестовских задатака, (4) развијање умећа утврђивања метријских карактеристика тестовских задатака и теста знања, (5) евалуација тестова знања, (6) имплементирање предности задатака објективног типа у процес оцењивања знања ученика.

Очекивани ефекти образовања и усавршавања наставника за израду и примену тестова знања своде се на: (1) побољшање праксе наставника у избо-

ру облика тестовских задатака за све нивое знања, од најнижег до највишег у коме ће ученици повезивати чињенице у систем знања, који ће излазити из оквира једне наставне теме, па и једног наставног предмета. (2) ефикасније проверавање знања ученика, (3) уношење побољшања и промена у повећању објективности оцењивања ученика, (4) ослобађање креативних потенцијала наставника у састављању тестовских питања и нијансирању захтева за одговарајуће нивое знања, (5) оспособљавање наставника за објективније, поузданије, валидније проверавање знања и ширење праксе израде тестова знања са утврђеним мерним карактеристикама, тако што би у сарадњи са школским психологом и школским педагогом обезбедило формирање база тестовских задатака са утврђеним мерним карактеристикама за поједине наставне предмете и формирали групе наставника које би биле спремне да даље преносе своја искуства у изради тестова знања.

Компетенције наставника за израду и примену тестова развијају се стицањем потребних знања и изграђивањем практичних вештина и способности, непосредном израдом и применом тестова. Наведене компетенције се изграђују у току професионалног образовања, приправничког стажа, континуираног професионалног и личног усавршавања наставника. У *току професионалног образовања* на факултетима који образују наставнике изучавају се студијски програми и који доприносе подизању компетенције за израду и примену тестова знања. То су програми дидактике, методологије педагошких истраживања, методика наставе и студентске праксе, као и изборни студијски програми *Докимологија* и *Мерење у истраживању образовања***.**

Подизању професионалне компетенције наставника пре свега изграђивању савременијег виђења места и значаја објективних мерних инструмената у настави свој допринос дају *акредитовани програми* стручног усавршавања запослених у образовању. Из каталога за 2009–2010. године издвајамо оне који се односе на тестове знања. То су: *Примена тестова знања у основној и средњој школи* (Д. Бјекић и сар.), *Тестови знања у функцији оцењивања ученика* (М. Кундачина и сар.), *Нови вид тестирања и развијање задатака знања* (Р. Марковић и сар.), *Конструкција тестова знања у функцији управљања школским стандардима* (Н. Лазаревић и сар.), *Како одабрати задатке за контролну вежбу***,** *писмени задатак и тест из математике* (З. Каделбург и сар.).

Поред објављених научних чланака чији су предмет проучавања ужи проблеми израде и примене тестова знања, у функцији личног усавршавања наставника је и више *монографских дела* у којима се расправља о општим проблемима тестирања. Међу тим делима су и следећа: *Припремање теста и природа мерења у педагогији* (Е. Ф. Линдкист, Е. Ф. 1966), *Тестови знања* (В. Мужић, 1968), *Тест у школској пракси* (Т. Богавац и сар. 1972), *Тестови у настави страних језика* (Р. Ладо, Р. 1973), *Тестирање у настави страних језика* (Н. Димитријевић, 1975), *Тестови на знање* (К. Попоски, З. Стојаноски, 1988), *Како надмудрити тест* (В. Мужић, 1993), *Методологија израде теста знања* (М. Бркић, 2002), *Тестови знања – израда и примена у средњој школи* (Д. Бје-

кић и Ж. Папић, 2006), *Тестови знања у функцији оцењивања ученика* (В. Банђур, М. Кундачина, М. Бркић, 2008). Таква дела могу користити подизању професионалне компетенције наставника.

Праћења методичке литературе у којој се објављују тестови знања из појединих наставних предмета може бити корисно за наставнике. Примери неформалних тестова знања из појединих наставних предмета у облику збирки без утврђених мерних карактеристика или ревизија на тржишту нуде појединци и институције. Међутим, неке институција, посматрано са метријског аспекта нису се бавила у довољној мери њиховом систематском и стручном припремом. Поставља се питање колико такви тестови могу бити подршка развоју објективне евалуације образовних постигнућа ученика. У научним радовима нема података нити описа о мерним карактеристика употребљених тестова знања.

* * *

На основу изнетих чињеница очигледно је: (1) да се педагошка теорија није довољно бавила израдом тестова знања у функцији оцењивања ученика; (2) да у образовној пракси наших школа још немамо довољно тестова знања који би могли задовољили основне метријске услове, изузев оних који су рађени са потребе научних истраживања, израду магистарских теза и докторских дисертација; (3) да код наставника нису у довољној мери изграђене релевантне компетенције за примену тестова знања.

ЛИТЕРАТУРА

Банђур, В., Кундачина, М. и Бркић, М. (2008): *Тестови знања у функцији оцењивања ученика***.** Ужице: Учитељски факултет.

Блоом, Б. С. (1981): *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева***,** *књига* ***1,*** *когнитивно подручје*, Београд: Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.

Jensen, Eric (2003): ***Super-nastava***. Zagreb: Educa.

Kennedy, D. (2007): ***Pisanje i korišćenje ishoda učenja.*** Quality Promotion Unit, UCC.

Коцић, Љ. (1999): Корелација између школских оцена и резултата тестова знања**,** *Зборник института за педагошка истраживања*, Београд, 31.

Кундачина, М. и Банђур, В. (1997): Израда и употреба микротестова знања у разредној настави, *Педагогија*, Београд, 1–2, стр. 53–64.

Павловић, Д. (1992): Ајтем анализа у критеријском тестирању знања. *Настава и васпитање*, Београд, 3, стр. 270–282.

Павловић-Бабић, Драгана; Баудал Александар и Кузмановић Добринка (2009): *Научна писменост* ***PISA 2003*** *и* ***PISA 2006.*** Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања и Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

Стандарди знања, вештина и вредносних ставова (компетенција) за професију наставника – нацрт, 2009. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.

Standardi za pedagoško i psihološko testiranje (1992): Preveo Alija Kulenović, Zagreb: Educa.

Проф. др Миленко Кундачина, Учительский факультет, Ужице

КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ ПРОВЕРКИ ЗНАНИЙ

Резюме: Работа рассматривает функцию проверки знаний (контрольных работ) и компетенцию учителей релевантных для их создание и применение: компетенция трансфера образовательных целей и исходов на задачи контрольных работ, компетенция формулировки задач контрольных работ по содержанию, форме и уровню узнавания, компетенция валоризации, компетенция технической формулировки контрольных работ для проверки знания, компетенцијя статической обработки и анализа данных, компетенция графического изображения результатов, компетенция эвалюции, компетенция ведения документации и компетенция подготовки и обработки контрольных работ на компьютере.

Главные слова: *компетенции, контрольные работы длая проверки знания, учитея, эвалуция, оценка.*

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.034/.035***
13. новембар 2009. *стр.* ***165–180***

Проф. др Бранко Јовановић, Педагошки факултет у Јагодини

СМИСАО И ЦИЉЕВИ ВАСПИТАЊА МЛАДИХ ЗА ЉУДСКЕ ОДНОСЕ И ДРУШТВЕНИ ЖИВОТ

Апстракт: Аутор полази од становишта о потреби васпитања младих за људске односе и друштвени живот као неопходној претпоставци развоја и хуманизовања личности и заједница којима припада. У раду су објашњени смисао и циљеви васпитања и образовања за усвајање и поштовање вредности општељудског морала, грађанског образовања и васпитања, патриотског васпитања, идејно-политичког васпитања и васпитања за поштовање људских права и слобода.

У раду се указује на специфичности и основне педагошке претпоставке и услове успешног остваривања васпитања за људске односе и друштвени живот. Ово подручје васпитања разматра се у контексту циљева и садржаја друштвено-моралног васпитања и концепцији припремања младих за живот у савременом демократском друштву.

Кључне речи: *друштвено васпитање*, *грађанско васпитање*, *људска права*, *хуманизам*, *циљеви*, *слобода*.

ОСНОВНИ СМИСАО ДРУШТВЕНОГ ВАСПИТАЊА НА ПОЧЕТКУ XXI ВЕКА

Истовремено са развојем културе, хуманизма, знања и демократије егзистирају и антикултура, насиље, култ зла, дехуманизација и дезинтегративне тенденције у развоју човека и друштва. Клима нетолеранције, расне и међунационалне нетрпељивости, сепаратизма, етноцентризма, ксенофобије, антисемитизма, агресије, кршење људских права и слобода не престају да буду реалност у многим деловима света (Европска димензија у образовању, 1997: 50). Све видљивије су негативне последице и опасности мултимедијалних технологија и виртуелних садржаја које се испољавају у смањивању потреба младих за дружењем, социјалним контактима, и појачавају трендове повлачења и изолације младих.

Реални живот појединца и друштва захтева да васпитање истовремено остварује функцију развијања човекове „есенције“ и функцију развијања његове „егзистенције“. Свој смисао васпитање налази у функцији развијања човека као појединца и функцији развијања друштвене заједнице. Зато је у васпи-

тању нужно јединство индивидуалног и социјалног, и успостављање равнотеже између „педагогије есенције“ и „педагогије егзистенције“ (Поткоњак 1999: 75).

В. В. Рубцов заступа становиште да је образовање у савременим условима главна и једина друштвена институција преко које се могу остварити базичне вредности и циљеви развоја друштва. „У условима радикалне промене идеолошких ставова, друштвених представа, идеала и начина живота огромних маса људи, управо образовање омогућава адаптацију на нове животне услове, одржавање процеса репродукције друштвеног искуства, фиксирањем у друштвеној свести и пракси нових политичких реалности и нових оријентира друштвеног развоја“ (Рубцов 1999: 18).

У образовним стратегијама на почетку XXI века окосницу образовања и васпитања младих представљају: широко опште образовање, развој индивидуалних особености и способности личности, савремено стручно и професионално образовање, и усвајање друштвених, културних и моралних вредности. Од образовања се очекује да обезбеди развитак људи према својим способностима и могућностима, да допринесе ублажавању социјалних противуречности и да служи зближавању народа и култура (Ивановић 1997: 5).

Образовање информационе ере треба, према мишљењу П. Мандића, да обухвати следећа основна подручја васпитања и образовања: самореализацију личности, оспособљавање за људске односе, припремање за економску ефикасност и оспособљавање за преузимање грађанске одговорности (Мандић 1999: 49). Улогу образовања у демократизацији друштва, у развијању и јачању личности Д. Ж. Марковић промишља са становишта потребе еманципације, која у себи садржи могућност човека да учествује у одлучивању о друштвеним пословима и да буде субјект политичког живота. „Зато се образовање јавља и мора бити, и фактор критичког односа према свету, носилац критичког мишљења и бранилац хуманистичких вредности“ (Марковић 1999: 15). Демократија, дијалог и толеранција су вредности, али и истовремено начин и средство васпитања личности. Због тога се њиховом неговању у процесу васпитања и образовању младих мора посветити потребна пажња. Без тога се улази у велике неспоразуме у којима највише губе млади, а самим тим и човечанство коме они припадају (Недељковић 1997: 150).

Усвајањем Резолуције „*Европска димензија у образовању*“ циљеви образовања у земљама Европе добили су наглашену европску димензију. Заједнички циљ образовања у Европи усмерен је на потребу међусобног зближавања европских народа и држава као и њихово повезивање на новим основама. Образовање младих у Европи треба младима да помогне да прихвате европски идентитет, али да истовремено сачувају свој национални, регионални и локални корен, као и осећај припадности светској заједници. Циљеви образовања који произилазе из „европске димензије“ обухватају:

– Пружање младима знања, компетенција и ставова који су им потребни да би били спремни за главне изазове европског друштва;

- Припрему младих за високо образовање и мобилност, рад и свакодневни живот у мултикултурној и мултијезичкој Европи и
- Оспособљавање младих да сачувају своје заједничко културно наслеђе и да испуне своје одговорности као грађани Европе.

Развој индивидуалитета и персоналитета појединца не може бити успешан уколико се у потребној мери не развијају својства и способности личности која су садржана у појму социјализованост (просоцијално понашање, кооперативност, способност за сарадњу и дружење, комуникативност, одговорност, дужност, алтруизам, солидарност, моралност...). Уколико појединац у одговарајућој мери не поседује наведена својства, он има ограничене могућности да компетентно учествује у друштвеном животу и свету рада. Подстицање и развој индивидуалних својстава и потенцијала усмерених ка персонализацији личности обухвата социјализаторске вредности, хуманост, еманципацију, продубљену рефлексију о себи и свету, духовну сензибилност, мудрост, дигнитет, целовитост и способност за постојање и стварање.

У бројним друштвеним, политичким, вредносним и другим противуречностима, брзим, често неизвесним променама и контрадикторним тенденцијама младе прати осећај збуњености, угрожености и страха од губљења и контроле над својим плановима. У овако сложеним и противуречним ситуацијама за сваког појединца, а нарочито за младе, у много оштријој форми се поставља проблем „налажења себе“ и стицања идентитета. Неуспех у школовању, проблеми у социјализовању и недостатак довољно убедљивих и снажних „животних оријентира“ и вредности могу да доведу до губитка интересовања младих за социјалне активности, до повлачења у сопствене оквире и одбацивање других. Они тада лакше постају жртве илузорног осећања самодовољности, наркоманије, секти и других друштвено неприхватљивих и асоцијалних појава. Како се у процесу развоја, учења и школовања, и у личном животу уопште, млади суочавају са бројним проблемима и тешкоћама васпитна делатност се мора усмеравати и према оспособљавању младих за превазилажење таквих тешкоћа и проблема.

Свесно и критички усвојена знања омогућују појединцу да на филозофски начин (целовит, рационалан, критички) промишља свет и своју позицију у њему. Од школе се очекује да младима помогну у изграђивању критичког и активног односа према свету и усвајању универзалних културних, радних, моралних, научних, правних, економских, естетских и других вредности савременог друштва.

У процесу образовања млади треба да стекну знања која ће им помоћи да боље упознају себе, своје потребе, мотиве, способности, могућности и ограничења. То је предуслов да лакше и потпуније овладају средствима саморазвоја, самоусавршавања и самореализације. Знање постаје све моћније средство развоја и хуманизовања човека и света. *Идеја саморазвоја, самоваспитања и самореализације је водећа идеја у хуманистички оријентисаној педагогији*.

ВАСПИТАЊЕ ЗА ЉУДСКЕ ОДНОСЕ И ДРУШТВЕНИ ЖИВОТ

У савременим условима друштвено васпитање постаје значајнији чинилац развоја друштвене свести, ставова и понашања заснованих на разумевању друштвене стварности и тежњи да се она развија као демократска, хуманизована и просперитетна заједница. Садржаји и циљеви друштвеног васпитања обухватају: познавање друштвених збивања, законитости и перспектива развоја друштва; основе политичке и правне културе; васпитање за мир и међународну сарадњу; национално васпитање и васпитање за поштовање људских права, слобода и дужности. Ово подручје васпитања младих обухвата: усвајање вредности и принципа општељудског морала, образовање за грађанске дужности, патриотско васпитање и припрему за породични живот и васпитање подмлатка.

Васпитање за усвајање и поштовање вредности општељудског морала подразумева морално васпитање у духу обичаја и општеважећих, елементарних норми и правила заједничког живота која се односе на: испуњавање обавеза родитеља према деци и деце према родитељима; поштовање потреба и права других; уважавање туђег достојанства, мишљења, здравља и живота, и солидарност и хуманост према слабијима, немоћнима и незаштићенима. Морално васпитање треба да афирмише принципе општељудског морала који се темеље на: истинољубивости, доброти, хуманизму, солидарности, патриотизму, радиности, марљивости, поштовању устава, законитости и симболике своје земље. Развијање морално вредних особина воља и карактера односи се на развој следећих моралних својстава појединца: честитости, поштења, искрености, доследности, одговорности, упорности, иницијативности, храбрости, пожртвованости, скромности, истинољубивости, слободољубивости, одважности и марљивости.

Грађанско васпитање обухвата васпитање младих у духу поштовања принципа правде, толерантности, уставности и законитости; грађанску дисциплину и одговорност; бригу о заједничкој имовини, одговорност према раду и слично. Овај облик васпитања одређује принципијелни општедруштвени и уставни положај, деловање и понашање које се односи на глобалне (заједничке, општедруштвене проблеме), друштвене групе и активан однос и деловање појединца у појавама друштвеног живота.

У савременом образовању и васпитању све већа пажња поклања се оспособљавању младих за активну, компетентну и одговорну друштвену партиципацију. Грађанско васпитање усмерено је на припрему младих за успешно остваривање својих грађанских права, слобода, дужности и обавеза које појединац има или може имати у савременом демократском друштву. У релевантној научној литератури, као и наставним плановима и програмима различитих земаља, налазе се различита одређења области, садржаја и облика друштвеног васпитања које се суштински односе на област грађанског образова-

ња и васпитања – „грађанско образовање“, „грађанско васпитање“, „грађанско образовање и васпитање“, „образовање за демократију и људска права“, „васпитање за демократију“, „грађанско и морално васпитање“, „друштвено проучавање“, „људи и друштво“, „друштвене науке“ и др.

Грађанско васпитање је интегрални део друштвено-моралног васпитања. Као такво, оно има своје когнитивне, етичке, вољно-делатне димензије и не може се редуковати само на знања – о демократији, грађанству, људским правима и слободама, нити пак на комуникацијске вештине потребне за активну друштвену партиципацију. Грађанско васпитање својим садржајима, методама, средствима и облицима рада доприноси остваривању следећих циљева:

- хуманизацији младих и њиховом оспособљавању за дужности грађанина за живот у демократском друштву, правној држави и заједницама којима припадају;
- образовању и васпитању за демократију и људска права, развоју вредности и компетенција значајних за поштовање и остваривање људских права, слобода, дужности и осмишљавању веза између људских права и грађанске одговорности;
- васпитању младих за међународни мир, разумевање, сарадњу, толеранцију и међусобно уважавање различитости (националне, етичке, верске, културне, социјалне, политичке);
- развијању националног, културног и европског идентитета младих и
- оспособљавању младих за културу дијалога, поштовање демократских вредности и начела, тимски рад, персоналну грађанску компетентност и активну социјалну партиципацију.

Научна истраживања, теоријска схватања аутора и постојећа педагошка пракса наглашавају неколико кључних момената значајних за успешну реализацију програма грађанског образовања и васпитања. Верује се да се путем грађанског образовања и васпитања може значајно допринети остваривању демократских циљева, начела и вредности савременог друштва. Школи припада изузетно значајна улога у образовању младих за демократију и људска права, односно њиховом оспособљавању за активну, компетентну и одговорну грађанску партиципацију. Грађанско образовање и васпитање ваља остваривати у целини васпитнообразовног процеса у складу са савременим педагошким начелима, где ће до пуног изражаја доћи позиција и одговорност младих и њихових заједница као субјеката. Вредности демократског грађанства не могу се успешно остваривати у школи која и сама није организована на овим начелима. Одговарајуће демократске вредности и компетенције значајне за грађанску партиципацију најуспешније се развијају „практиковањем демократије“ у свакодневним условима живота и рада у школи и ван ње. Постоје различити облици и могућности остваривања програма грађанског образовања и васпитања у школи и они се међусобно не искључују (грађанско образовање и васпитање

као предмет, обрада различитих садржаја у оквиру одговарајућих наставних предмета, рад одељењске и других заједница ученика, различити облици и програми ваннаставног и ваншколског рада).

Грађанско васпитање и образовање треба да допринесе развоју следећих вредности и диспозиција личности: брига за опште добро; веровање у људско достојанство и једнакост; заинтересованост за решавање конфликата; спремност да се ради с другима и за друге и да се они разумеју; склоност да се дела одговорно и брине за друге и самог себе; промишљање о ефектима планираних акција пре него што се изведу и прихватање одговорности за непредвиђене и негативне последице тих акција; пракса толеранције, суђење и делање према моралним начелима; храброст да се заступа сопствено гледиште; отвореност за промену мишљења и ставова у светлости дискусије и расположивих података; лична иницијатива и труд; учтивост и поштовање владавине закона; одлучност да се дела исправно; спремност да се буде активан грађанин; укључивање у рад добровољних служби; брига за људска права и окружење.

Вештине и ставови који се желе развити кроз грађанско образовање и васпитање представљају непосредније ефекте (резултате – исходе) и оне се дефинишу на следећи начин: способност да се рационално аргументује своје мишљење; да се сарађује и успешно ради са другима; да се размотри и цени искуство и перспектива другога; да се толеришу другачија гледишта; да се развије приступ проблему и стратегија његовог решавања; да се критички употребе медији и савремена технологија да би се прикупиле информације; да се критички приступа подацима који постоје и да се трага за новим подацима; да се идентификују друштвени, морални и политички изазови и ситуације и да се на њих одговори и утиче.

Да би се у процесу грађанског васпитања и образовања реализовале наведене вредности и диспозиција, вештине и ставови потребно је да ученици стекну одређена знања и да буду у стању да разумеју актуелне друштвене теме и догађаје од локалног и интернационалног значаја. Знања и разумевање односе се на: природу демократских заједница, њихово функционисање и мењање; међузависност појединаца и његовог социјалног окружења; суштину различитости, неслагања и друштвеног конфликта; законска и морална права и одговорности појединца и заједнице и изазове са којима се они суочавају; британски парламентарни систем, природу политичких и добровољних акција у заједници,; права и одговорности грађана као потрошача, запослених, послодаваца и чланова породице и заједнице; економски систем; људска права и одрживи развој (Максић 2002: 59–66).

Грађанско васпитање обухвата усвајање вредности, стицање знања и учење како учествовати у јавном животу. Због тога оно није идеолошки неутрално јер треба да буди и развија свест ученика. Да би се сачувала независност свести, образовање и васпитање треба да изграђује осећај за критичност, за слободу мишљења и независно деловање. „Када деца постану грађани, образовање ће постати њихов стални водич на тешком путу на коме ће морати

да ускладе све оно што су научили о индивидуалним слободама са испуњавањем својих дужности и одговорности према другима и према друштвеној заједници којој припадају.“ (Делор 1996: 54).

Према проценама Европског савета, образовање за демократију и грађанско друштво, обухвата политичке, друштвене, економске културне, срединске и етичке аспекте модерних демократских друштава. Као основни циљеви васпитања и образовања за демократију и грађанско друштво истичу се: стицање претпоставки за активно и одговорно учешће појединаца у демократском животу, остваривање партнерства између различитих демократских институција и група, као и остваривање једнакости, солидарности и друштвене кохезије. (Council of Europe, 2001).

Патриотско васпитање односи се на развијање патриотских осећања и ставова према својој земљи (отаџбини) и народу. Основу овог васпитања представљају: формирање националне самосвести; љубав према домовини и народу; јединство духовних, друштвених, економских, културних интереса; морална и духовна достигнућа народа изражена у језику, обичајима, традицији, науци, уметности, моралу и религији; спремност за одбрану слободе и интегритета, независности земље и народа, као и вера у будућност и просперитет своје земље. Систематско развијање патриотизма обухвата и развој културног и националног идентитета. То не искључује потребу и нужност развоја осећања интернационализма и космополитизма, мултинационалних, мултиетничких и мултиконфесионалних вредности, толеранције, сарадње и разумевања међу свим народима света.

Патриотско васпитање представља оспособљавање младих у борби против националног нихилизма и бесперспективности, уважавање устава, законитости и државне симболике и одговоран и стваралачки рад за добробит своје домовине. То је нарочито значајно када је реч о земљама и народима који су се нашли, или се могу наћи у тешком положају да сачувају своју самобитност, национални интегритет и слободу. „Ово васпитање се односи на став појединца према народу коме припада, а обухвата и питања која су везана за место и положај сопствене земље у свету. Став појединца представља осећања према народу и заједници коју чине различити елементи живота и која улазе у заједнички појам отаџбине. Отаџбину на тај начин чине они фактори који су довели до настајања народа и држава: заједничка прошлост, заједничка традиција и култура, односи са другим народима и др. У савременим условима појам отаџбине има шире значење и схвата се као заједница *свих* грађана који у њој живе.“ (Ј. Ђорђевић, 2002: 34–35). На тај начин патриотизам представља привр-женост и поштовање доминантних и специфичних вредности земље и народа.

Идејно-политичко васпитање. Идејност представља јединство знања, вредности и уверења, и значи снажне подстицаје за непосредно морално и друштвено деловање. Када је реч о моралном и друштвеном васпитању, нужно је да млади схвате суштину, смисао и значај идејних ставова као што су: хуманизам, демократизам, интернационализам, поштовање људских права и

слобода, и личног ангажовања у остваривању прихваћених принципа и идејних ставова. Политичка писменост подразумева припрему за делотворност у јавном животу уз употребу стечених знања, вештина и вредности.

Улога образовања у демократизацији друштва, у развијању и јачању личности, у развијању не само њене способности већ и потребе за учешћем у политичким демократским односима, разматра се и у контексту друштвених односа у којима се образовање остварује и политичке историје, и традиције, појединих земаља. Поједине земље имају специфичну, политичку историју, која значајно утиче на правце политичког деловања и на потребу за политичким ангажовањем. „У овом смислу *треба имати у виду да се неки облици политичког организовања и активности не могу преносити, а поготову наметати, из једне у другу земљу, или, и ако се `позајмљују` они морају бити примерени условима земље која их позајмљује, њеној традицији, њеној социјалној структури и њеном категоријалном систему вредности.* Учешће у политичком животу, у одлучивању о јавним пословима, а то ће рећи у демократским односима, даје позитивне резултат, само ако они који се ангажују у политичким демократским односима то осећају као потребу. *А та потреба код појединаца (и група) постоји онда ако појединци то учешће доживљавају као исказивање своје самобитности као слободна бића, а да се њихово понашање, ангажовање, цени и уважава.*“ (Марковић 1999: 17). Ако то није случај, онда су демократски односи и учешће у њима само израз манипулације с људима, и атак на људско достојанство грађана, као слободних и вредносних бића.

У процесу васпитања и образовања код младих је неопходно развијати *свест о нужности и значају сопственог ангажовања* у остваривању општељудских идеала, друштвених циљева и вредности који свет чине хуманијим, слободнијим, духовно и материјално богатијим и морално вреднијим.

Недовољна повезаност живота младих са радом, дужностима и обавезама које имају у породици, школи и друштву доприноси смањивању интересовања за друштвене догађаје, циљеве, проблеме и активности, настајању и учвршћивању неправилних друштвених схватања, асоцијалних идеја и занемаривању сопствених дужности и обавеза. Друштвена свест и понашање најуспешније се изграђују непосредним учешћем младих у друштвеним активностима и извршавању свакодневних задатака заједница којима припадају. Друштвена свест се оснажује моралним, радним и естетским васпитањем.

Остваривање општељудских идеала, слободе, правде и демократије, као и тежњи и вредности заснованих на њима не угрожава слободу, развој и аутентичност појединца. Свесно ангажовање појединца у остваривању друштвених циљева заједница којима припада доприноси његовом интелектуалном, моралном и аутентичном развоју. Од појединца се очекује да, имајући у виду своју индивидуалност, права, слободе и дужности, ангажује своје интелектуалне, радне и моралне способности у правцу мењања стварности у складу са идеалима и тежњама човечанства. Зато млади себе треба да доживе као

субјект који може допринети променама, напретку и хуманизовању света коме припада. Ма колико тај допринос објективно био скроман, он има огромно васпитно значење за развој друштвене свести појединца, као и проширивање његових друштвених интересовања и социјалног искуства.

Савремени друштвени развој и стремљења човечанства, без обзира на бројне противуречности, не базирају се на супротстављању индивидуалних и друштвених циљева и интереса, већ на њиховом усклађивању. У друштвеним активностима, тежњама и циљевима има довољно реалних могућности да се сваки појединац ангажује као свесно, одговорно и особено биће, а да се при томе не занемаре његове потребе, интереси, могућности, циљеви и морални интегритет.

Само у заједници, њеним односима и активностима, поштујући њене норме, вредности и циљеве, али и тежећи да се оне усавршавају, демократизују и хуманизују, личност може успешно да се социјализује и оствари као људски вредно биће. Тек у односима са другим људима појединац може да задовољи своје потребе за дружењем, удруживањем и самореализацијом. У животу и активностима колектива и заједница којима припада појединац најпотпуније схвата и доживљава смисао и неопходност узајамне сарадње и заснивања међусобних односа на основама поверења, солидарности, другарства и уважавања међусобних права, слобода и дужности.

Друштвеним васпитањем развија се човекова моралност и свест о дужности човека да се свесрдно ангажује на остваривању циљева општедруштвеног, националног и општељудског значаја, као и других циљева који му припадају као члану породице, радног колектива, друштвене организације, националне и светске заједнице. Тако, друштвено васпитање постаје и значајан чинилац борбе против заблуда, националног нихилизма и дискриминације људи по било којој основи. Моралним и друштвеним васпитањем развијају се особине и способности младих путем којих они успешније реализују себе као део друштва, али и као особену и непоновљиву индивидуалност.

Од образовања се очекује да својим садржајима омогући боље разумевање глобалних проблема и промена у савременом друштву, као и у изграђивању и прихватању нових универзалних норми у односима међу народима и државама. Верује се да се васпитањем за мир, разоружање, толеранцију и међусобну сарадњу могу избећи нови сукоби и међусобно уништавање народа. Образовање треба да „буде у функцији бољег разумевања међу народима на основу осећања да сви људи без обзира на припадност различитим народима и државама, представљају највећу вредност као припадници људског рода и људске цивилизације“ (Д. Ж. Марковић, 1999: 11). У процесу васпитања и образовања, млади треба да стекну неопходна знања и представе о друштву, његовој историји, култури, садашњици, будућности, међусобној повезаности света, глобалним и националним проблемима и перспективама развоја друштва.

Савремени друштвени развој, односи и стремљења друштва не базирају се на супротстављању индивидуалних и друштвених циљева и интереса, већ

на њиховом *усклађивању*. У друштвеним делатностима, тежњама и задацима има довољно објективних могућности да се сваки појединац ангажује као свесно, одговорно, стваралачко и особено биће, а да се при томе не занемаре његове потребе, интереси, могућности и морални интегритет.

Само у заједници, њеним односима и активностима, поштујући њене норме, вредности и циљеве, али и тежећи да се оне усавршавају, демократизују и хуманизују, личност може успешно да се социјализује и оствари као људски вредно биће. У животу и активностима колектива појединац најпотпуније увиђа и доживљава неопходност узајамне сарадње и заснивања међусобних односа на основама поверења, искрености, уважавања међусобних права, слобода и дужности, солидарности, другарства и пријатељства.

У савременим условима друштвено васпитање има све значајнију улогу у:

1. Хуманизацији младих и њиховом оспособљавању за живот у демократском друштву и правној држави;

2. Васпитању младих за међународни мир, разоружање, сарадњу, толеранцију и међусобно уважавање људи без обзира на разлике у националној, расној, верској, социјалној и политичкој припадности (мултинационално, мултиетничко и мултиконфесионално васпитање младих);

3. Националном васпитању младих (развој националне самосвести, љубави према домовини, спремности за њену одбрану и заштиту, и развијање жеље за радом и стваралаштвом на добробит своје земље и народа;

4. Развијању принципа општељудског морала: праведности, истинољубивости, доброте, марљивости, поштовања према родитељима и старијим, солидарности, племенитости, поштења, неговање поштовања према особеностима културе, традиције и обичаја других народа;

5. Васпитању за поштовање људских права, слобода и дужности и осмишљавање веза између људских права и грађанске одговорности, и

6. Подстицању друштвених интересовања и потреба, свесног и стваралачког ангажовања људи да своје дужности, обавезе и односе са другима остварују у складу са савременим тежњама друштва и општељудског морала.

Друштвено васпитање развија човекову моралност и свест о дужности човека да се стваралачки ангажује на остваривању задатака и општедруштвеног, националног и општељудског значаја, као и других задатака које има као члан заједница којима припада. Друштвено васпитање постаје значајан чинилац борбе против друштвених заблуда, националног нихилизма и дискриминације људи. Друштвеним васпитањем развијају се особине младих којима реализују себе као део друштва, али и као особену индивидуалност.

ВАСПИТАЊЕ ЗА ПОШТОВАЊЕ ЉУДСКИХ ПРАВА И СЛОБОДА

У савременим друштвима људска права и слободе гарантују се сваком човеку без обзира на његову националну, расну, конфесионалну, социјалну и политичку припадност. Људска права и слободе имају универзално значење, гарантована су уставом и међународним правом и конвенцијама. Људска права и слободе обезбеђују сваком човеку право на живот, достојанство, рад, образовање, социјалну и здравствену заштиту, политичко удруживање, слободу кретања, сигурност, правну заштиту, усмерена су на апсолутно признање и поштовање људског достојанства и једнакости међу људима. У оквиру човекових права и слобода посебно су утврђена права детета (*Конвенција о правима детета УН*). На основи тог обавезујућег документа у свету и код нас делују многе организације које брину о заштити права деце.

Дужност и обавезе човека имају своју правну и моралну основу и значење. Основна дужност човека је да поштује људска права и слободе и да поступа у складу са хуманим, демократским и моралним вредностима и идеалима. Дужности човека односе се на свесно, одговорно и креативно испуњавање личних, породичних, професионалних и друштвених обавеза, поштовање права, достојанства и слободе других људи и давање личног доприноса остваривању развоја друштва у складу са општељудским тежњама и циљевима.

Васпитање за поштовање људских права, слобода и дужности је педагошки сложен процес, који обухвата све сфере личности (интелектуалну, емотивну и вољно-делатну). Знање о људским правима, дужностима и слободама, свест о њиховом етичком смислу треба да буде доживљена као високо морално вредна осећања да би имала снагу убеђења. Морална убеђења се темеље на моралним сазнањима, доживљајима и ставовима и представљају виши степен развоја моралности. *Снажна морална осећања, ставови и убеђења су покретачка снага, мотиви практичне моралне, односно друштвене делатности.* У друштвеном деловању и понашању остварује се јединство и склад моралних сазнања, осећања и убеђења.

Развијање осећања, дужности и потреба да се поштују људска права и слободе не постиже се само усвајањем знања о томе шта је суштина ових појмова. Међутим, знања о моралним вредностима, људским правима и слободама су први услов да се разуме и доживи њихов етички смисао. Људска права, слободе и дужности морају се схватити и доживети као нужне, универзалне и узвишене људске вредности и потребе од чијег остварења зависи сигурност, развој и срећа сваког човека посебно и развој друштва у целини. Поштовање људских права и слобода ученици морају разумети и доживети као могућност да се живот човека и друштва учини бољим, племенитијим и правичнијим и као ефикасан пут борбе против зла, силе, неправде, дискриминације, злоупотреба и рушења човековог достојанства.

Без поштовања људских права и слобода и испуњавања дужности живот и развој човека и друштва био би препуштен стихији, безакоњу и владавини „права јачега“. Наглашавање ових димензија значења доследног поштовања људских права и слобода и испуњавања својих дужности и неопходно је да би сваки појединац могао да доживи сопствено *осећање одговорности, части и дужности* за њихово остваривање. За оживотворење људских права и слобода нужна је стална, упорна, политички култивисана и морално надахнута активност сваког појединца.

У процесу васпитања за поштовање људских права и слобода и испуњавање својих дужности млади се, у складу са узрасним и индивидуалним могућностима, оспособљавају:

1. За усвајање и разумевање одговарајућих *знања* о људским правима, слободама, дужностима и обавезама. Они треба да схвате морално, друштвено и политичко значење и смисао поштовања, односно остваривање људских права, слобода и дужности. Млади, такође, морају упознати сопствена права, слободе и дужности које имају у породици, школи, разним организацијама и клубовима чији су чланови, према својим вршњацима и друштву уопште. Ученике од најранијег узраста, а то значи и на млађем школском узрасту, треба упознати са правима садржаним у *Конвенцији о правима детета УН*. У ту сврху код нас је, управо за њих, написан и *Буквар дечјих права* (аутор Љ. Ршумовић).

2. *За доживљавање и прихватање* људских права слобода и дужности као морално високо вредних вредности, идеала и мотива сопственог деловања и развијање *спремности* да се делује у складу са својим убеђењем и савешћу. Само снажна убеђења и високи друштвени идеали могу да обезбеде активно друштвено деловање и онда када се појединац суочава са неразумевањем средине, тешкоћама, губљењем сопственог комфора и доживљавањем разних непријатности.

3. За уочавање друштвених проблема, несклада између прокламованог и оствареног, норми и праксе као и изазова и потреба да се појединац ангажује на превазилажењу, односно решавању уочених проблема. Реч је о васпитавању друштвених *интересовања, моралне и друштвене мотивације и храбрости* да се појединац ангажује у борби против појава које угрожавају човекова права, слободе, друштвени прогрес и развој човека.

4. За конструктивно, друштвено прихватљиво уобличавање својих запажања и предлога, аргументовано изношење свог мишљења, *културу дијалога, поштовање демократских начела, тимски рад, толеранцију и сарадњу*.

Развијање друштвених осећања, дужности и потреба најуспешније се постиже ангажовањем младих, њиховим непосредним учешћем у друштвеним активностима. Појединац у заједници ступа у разноврсне друштвене односе са другим члановима заједнице. Према својим склоностима, способностима и потребама активно учествује у раду и животу заједнице. Само активним радом и животом у заједници појединац може да развије своју социјалну и моралну индивидуалност. С обзиром на различито социјално искуство и способности

да са другима комуницира и сарађује, педагошки је јасно изражен *захтев да се млади непосредно и стваралачки ангажују у животу и раду заједница којима припадају*. У непосредном друштвеном деловању и односима интензивније се одвија процес социјализације и моралног васпитања младих, развијају способности сарадње са другима и мотивација за ангажовање у остваривању заједничких циљева и тежњи заједнице.

У организацији васпитно-образовног рада посебна пажња мора се посветити развоју међусобног односа ученика који су засновани на сарадњи, толеранцији, уважавању, поверењу, другарству, отворености, искрености, солидарности и емпатији. Упоредо са подстицањем ових односа, систематски и плански треба разобличавати и сузбијати појаве и односе егоизма, зависти, охолости, таштине, лицемерства, наметљивости, нетолеранције, нетрпељивости, лажи, запостављања својих обавеза и дискриминације (националне, верске, социјалне и било које друге).

Савремена педагогија јасно излаже становиште да се прави сараднички односи међу ученицима могу развијати само онда када су они у стању да схвате суштину сарадње, предности заједничког над индивидуалним радом, могућности које сарадња пружа и услове у којима се сарадња остварује. На млађем основношколском узрасту преовлађује егоцентрична оријентација деце (усмереност на себе, своје потребе, интересовања и права). Зато се као важан задатак васпитања на овом узрасту намеће потреба ослобађања деце егоцентризма и њихово усмеравање на сарадњу са другима и уважавање права и потреба других.

Живот у заједници, сарадњу и решавање конфликата, различитих противречности и интерес ваља темељити на *начелима правде* и *правичности*.

Самоуправљање ученика у школи исказује се као значајна могућност васпитања њихове друштвености и моралности. Прихватањем одређених дужности, обавеза и одговорности ученици најнепосредније упознају своја права, слободе и дужности. У остваривању заједничких и индивидуалних задатака у колективу млади успостављају многе и разноврсне контакте и сарадничке односе. Своје обавезе ученици извршавају у складу са правима и дужностима која им као члановима колектива припадају, дајући тако сопствени допринос извршавању одређених циљева и задатака. У тим активностима ученици развијају своје способности, проширују друштвена интересовања и потребе, изграђују друштвене ставове и убеђења.

У друштвеним активностима најпотпуније и најочигледније се упознаје суштина, смисао, значај и повезаност права, слобода и дужности и потреба њиховог доследног поштовања као услова заједничког рада, живота и уопште функционисања заједнице. У свакодневном животу и раду у школи (одељењској заједници, секцијама, разним организацијама и сл.) ученици се суочавају са потребама остваривања својих права и слобода, али и поштовања права и слобода других ученика, односно норми заједничког живота и рада. То је прилика да се ученици вежбају у регулисању међусобних односа на основама утврђених права, дужности и слобо-

да, да се боре за своја права и слободе, али да, истовремено, не угрожавају права и слободе својих другова и норме заједнице чији су чланови.

Живот и рад у школи ваља тако организовати да ученици имају могућности да се искажу као социјално вредни чланови својих колектива. То доприноси задовољењу социјалних потреба и интересовања, јачању сопственог идентитета и самореализацији ученика.

Задовољење социјалних интересовања и потреба (за припадањем групи и за разликовањем од групе, дружењем, пријатељством, идентификацијом, самоостваривањем и афирмацијом), помаже социјалном одрастању личности, превазилажењу егоцентричне оријентације, васпитању ученика да поштују људска права и слободе и одговорно извршавају своје дужности.

Људска права, слободе и дужности млади треба да схвате и доживе као нужне, универзалне и узвишене људске вредности и потребе од чијег остварења зависи сигурност, развој и срећа сваког човека посебно и развој друштва у целини. Остваривање људских права, слобода и дужности је неопходан услов да се живот човека и друштва учини бољим, племенитијим и правичнијим. То је истовремено један од најефикаснијих путева и борбе против зла, силе, неправде, дискриминације, злоупотреба и рушења достојанства човека и народа. Без поштовања људских права и слобода, и испуњавања људских дужности живот и развој човека и друштва били би препуштени стихији, безакоњу и владавини „права јачега“. Наглашавање ових димензија поштовања људских права и слобода, и испуњавања својих дужности неопходно је да би сваки појединац могао да доживи сопствено осећање одговорности, части и дужности за њихово остваривање.

Развијање друштвених осећања, дужности и потреба најуспешније се остварује непосредним ангажовањем младих у друштвеним активностима. Сама школа, живот и међусобни односи у њој треба да буду тако организовани да представљају модел демократске праксе и хуманизоване средине. Тако млади најпотпуније могу да схвате шта су њихова права и дужности и како је њихова слобода ограничена правима и слободама других. Само непосредним учешћем у животу и активностима заједнице појединац може да развије своју социјалну индивидуалност и персоналитет. У непосредном друштвеном деловању и односима интензивније се одвија процес социјализације младих и подиже мотивација за улагање сопствене енергије и памети у остваривању заједничких циљева заједница којима појединац припада.

У школи се посебна пажња мора посветити развијању међусобних односа ученика заснованих на сарадњи, толеранцији, међусобном уважавању, поверењу, другарству, пријатељству, отворености, искрености, солидарности и емпатији. Упоредо са подстицањем ових односа, систематски и плански треба разобличавати и сузбијати појаве и односе егоизма, зависти, охолости, таштине, лицемерства, наметљивости, нетолеранције, лажи, запостављања својих обавеза и различитих облика дискриминације и нетрпељивости (националне, верске, социјалне и било које друге). Живот у заједници и решавање конфли-

ката, различитих противуречности и интереса, ваља темељити на начелима правде и правичности, и поштовању достојанства појединца.

У циљевима савременог образовања и васпитања наглашава се потреба налажења одговарајуће равнотеже између циљева „педагогије есенције“ и „педагогије егзистенције“, оспособљавања младих за самореализацију, променљив свет рада и будуће друштвене улоге. Такође се истичу потребе оспособљавања младих за овладавање средствима саморазвоја и њихово припремање за живот у демократском, мултинационалном и мултикултурном друштву и заједницама. Усвајање националних и универзалних моралних и друштвених вредности битан је предуслов компетентног учешћа појединца у очувању, неговању и стварању нових друштвених и културних вредности.

ЛИТЕРАТУРА

Bruner, J. (1971): ***Relevance of education***, New York

Branson, M. S. (2002): ***Savremeni izazovi građanskog obrazovanja***, u: „Demokratija i ljudska prava“, Cicitas Bosne i Hercegovine, Sarajevo

Council of Europe (2001): ***Education for democratic citizenship***, Leaflet, www.coe. int.

Levin, H. и Rumberger, P. (1995): ***Education Work and Employment in Developed Countries: Situation and Future Challenges***, Educational Planning, Bie, garland publishing, New York – London

Аврамовић, З. (2006): *Апорије образовања за демократију*, Институт за педагошка истраживања, Београд

Делор, Ж. (1996): *Образовање – скривена ризница*, Министарство просвете Републике Србије, Београд

Ђорђевић, Ј. (2002): *Морално васпитање – теорија и пракса*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад

Ђорђевић, Ј. и Поткоњак, Н. (1988): *Педагогија*, Научна књига, Београд

Европска димензија у образовању (1997), Министарство просвете Републике Србије, Београд

Ивановић, С. (1997): *Стратегија развоја и реформе образовања у свету*, Министарство просвете Републике Србије, Београд

Јармаченко, М. (1995): *Нови приступ у васпитању деце и омладине*, у књизи: Моралност и друштвена криза, Институт за педагошка истраживања, Београд

Јовановић, Б. прир. (2006): *Теоријско-методичке основе грађанског васпитања*, Учитељски факултет, Јагодина

Јовановић, Б. (2005): *Школа и васпитање*, Едука, Београд

Јоксимовић, С. прир. (2005): *Васпитање младих за демократију*, Институт за педагошка истраживања, Београд

Максић, С. (2002): *Допринос школе формирању активног и информисаног грађанина*, У: „Изазови демократије и школа“, прир: Зоран Аврамовић и Славица Максић, Институт за педагошка истраживања, Београд

Мандић, П. (1999): *Образовање информационе ере*, Образовање – теорија и пракса I, Руска академија образовања, Заједница учитељских факултета Србије, Москва, Београд

Марковић, Д. Ж. (1999): *Улога школе у демократизацији друштва*, у: „Образовање – теорија и пракса“, бр. 1, Часопис Руске академије образовања, Москва и Заједница учитељских факултета Србије, Београд, Нови Сад

Одижије, Ф. (2000): *Основни појмови и кључне компетенције за образовање за демократско друштво*, „*Образовање за грађанство*“, Савет Европе, Београд

Поткоњак, Н. (1999): *Васпитање-школа-педагогија*, Учитељски факултет, Ужице

Рубцов, В. В. (1999): *Планирање образовних система као облик социјалне праксе*, Образовање – теорија и пракса I, Руска академија образовања, Москва, Заједница учитељских факултета Србије, Београд

Трнавац, Н. (1996): *Циљ и задаци образовања*, у: „Општа педагогија“ (за студенте учитељских факултета), Учитељски факултет, Београд

Проф. др Бранко Йованович, Педагогический факультет, Ягодина

СМИСЛ И ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЫХ ДЛЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ

Резюме: Автор говорит о нужде воспитания молодых для человеческих отношений и общественной жизни как о необходимой предпосылке развития и гуманизации личности и обществ которым принадлежит. В работе объяснённые смысл воспитания и образования для усваивания и уважения ценностей общей человеческой морали гражданского образования и воспитания, патриотического воспитания, идейно-политического воспитания и воспитания для уважения человеческих прав и свобод.

В работе автор обращает внимание на специфичности и основные педагогические предпосылки и условия успешного осуществления воспитания для человеческих отношений и общественной жизни. Эта сфера деятельности воспитания рассматривается в контексте целей и содержаний общественно-морального воспитания и концепции подготовки молодых к жизни в современном демократическом обществе.

Главные слова: *общественное воспитание*, *гражданское воспитание*, *человеческие права*, *гуманизм*, *цели*, *свобода*.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– Циљеви и задаци васпитно-образовног рада –

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.01***
13. новембар 2009. *стр.* ***181–198***

Проф. др Јовица Ранђеловић, Природно-математички факултет у Нишу

ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ ЦИЉЕВИ И ТОКОВИ УЧЕЊА У ЕКСПРЕСИВНОЈ ТЕМАТСКОЈ НАСТАВИ

Апстракт: У светској и нашој педагошкој литератури комплексно питање циљева и задатака васпитно-образовног рада је с дидактичког становишта темељно структуисано како с позиције образовања тако и у погледу васпитног утицаја на децу и младе. Савремена педагошка телеологија равномерно поставља норме, циљеве и вредности у и образовном и у васпитном погледу, и то не само са социјалног већ и са индивидуалног аспекта. Наставник сутрашњице, заједно са ученицима, креира циљеве учења и развоја, утиче на вредносне оријентације, посредује у процесу стицања знања и буђења позитивних емоција у наставном раду. Професионалном обуком на наставничким факултетима будући наставник треба да свесрдно упознаје лепезу васпитно-образовних циљева, али и подстицајне технике утицања на развој личних својстава радозналих ученика, углавном преко реализације тих циљева и свежих методичких идеја. Савремени наставник треба да буде припремљен за целовит, експресиван, тимски рад у коме је пројекција циљева учења стартни део институционалног образовања. У раду се приказује онај сегмент увежбавања дидактичко-методичких знања студената са студијских група за образовање наставника и стручних сарадника који се тиче доживљаја циљне ситуације у школском учењу

Кључне речи: *циљеви васпитно-образовног процеса*, *стваралачки импулси у настави*, *тимски наставни рад*, *методичка организација интегрисаног наставног дана*.

> У циљној експресивној ситуацији учења наставник „улива ученицима самопоуздање да се оспособе да доносе одлуке, да налазе информације, да разумеју шта читају, да формулишу идеје, да оперишу у краљевству идеја. Оно на шта мислим је способност да синтетизују, нађу материјале, изворе, подстицаје, да знају шта је то што мора да се уради да би се нешто разумело... да имају креативна мишљења и заступају их у ономе што ми називамо *обичајима ума и срца*“.
>
> (Herb Rozenfeld, према Џ. Вуд, 1996)

У затишју, после полувековних лавина критика школе и њене наставе (најчешће оправданих), што их је издаваштво последњих деценија 20. века бележило, и при спознању да алтернатива школи није нађена, данас се чине ди-

дактичке синтезе, проналазе резултанте многих покрета за култивисање школског поучавања и учења, усавршавају се задаци из заданих тема о бољој настави. У реформи школе данас се и на глобалном плану проналазе подстицаји у варијантама претходних, давно образложених усавршавања система учења у настави, па се сва настојања да се савремена реформска уобличавања ставе у оквир иновативних, могу сматрати еклектичким продукцијама. Новина у васпитно-образовној реалности данас је богатија материјално-техничка база но јуче, моћнија медијска основа као претпоставка стваралаштва у настави и приметна доминација ученичког преинституционалног искуства на свим нивоима образовања. Ово је време интелектуално моћних ђака и застрашених и збуњених, апостериорних, наставника бивше школе, који се тешко сналазе у суморном и конфликтном окружењу друштва у транзицији које би да се модификује у друштво које учи. У историји дидактичке теорије систематизовани су модалитети дидактичко-методичких приступа у којима се јавља једна од приоритетних димензија: научне, уметничке и радно-техничке провенијенције. Тој систематици се иде у сусрет и текућим променама система учења и поучавања у земљама транзиције.

У научном приступу циљеви васпитно-образовног рада окренути су методолошки образложеним путевима до знања и теоријски трасираним моделима развоја способности мишљења. При учењу по овој стратегији научне чињенице и генерализације су у првом плану, а позитивне емоције се стварају на темељу погодних, занимљивих делова научних садржаја који због тога постају методички подстицај, јер прецизношћу и егзактношћу одушевљавају и дете и наставника.

Но, насупрот научном, уметнички приступ (који тешко налази ширу примену) обилује богатством доживљаја и развојем сензибилитета ученика. Знања као продукт наставног рада у настави овакве оријентације се поразумевају, а емоције су предуслов за квалитетно информисање о хуманом животном хабитусу. Превасходни циљ наставног рада ове оријентације окренут је ка развоју комуникационих способности међу људима и вредновању властитог понашања у односу на неки интернализовани друштвени стандард или идеал. Васпитни задаци усмерени су ка зарађивању врлина које се препознају, продукују и израстају из чина уметничког стваралаштва.

На другој страни је радно-технички приступ (који се данас код нас објективизује само у понекој средњој школи програмски окренутој производном раду) као дидактичка реакција на традиционализам старе школе који се превазилази и једноставном а ефикасном структуром учења у настави по фазама: израда плана рада→ извођење рада→ критика рада. Школска клима би у таквој школској реалности требала да наликује фабричкој, а основни циљ је да јој буде оспособљавање за занимање (практичан рад).

Уметнички приступ у дидактици објективизује се кроз две могуће концепције: а) васпитно-образовни процес тече у сукцесивним фазама: уметнички

доживљај→ изражавање доживљеног→ ток наставе према законитостима доживљајног процеса, и б) екстремније схватање: васпитно-образовни процес има карактер креативног чина који се не може строго структуисати, те се негирају дидактичке законитости у извођењу наставног рада (Steiner).

Спољашње манифестације оваквих наставних ситуација карактеришу добро опремљени простори у којима се учи, опскрбљени реквизитима за уметничко стварање (ликовно, музичко, књижевно-уметничко, драмско, балетско). Наставни објекти не морају увек бити учионице већ, често, погоднији простори за уметничко стварање. Реално постојећим уметничким методичким приступом наставници се позивају да буду конгруентни ученицима и њиховим тежњама, у ставовима, хтењима, интересовањима за знање које се и срцем стиче. Уметничкој експресији у доброј настави данас се све успешније придодаје обиље савршенијих наставних средстава. То је структурни (вишедимензионални) и експресивни прилаз васпитно-образовном раду у коме наставник остаје spiritus mouvens школског учења, но уз коришћење све савршенијих извора знања. Наставник-практичар у подстицајној, слободној, сарадничкој клими образовне групе се коначно опредељује које ће задатке остваривати. У том смислу Роџерс (Rodžers, 1985) истиче да ће наставник настојати да уз презентована структуисана знања деци учини доступним и своја осећања, те да ће „активно суделовати у одушевљењу детета оним што је постигло властитим учењем, без инсистирања да они доследно прате његове кораке“. Ако се ученицима намеће стил рада који наставник преферира, „ако се методички не утиче на смислено мењање ставова ученика према раду и стваралаштву, у коме емоције имају равноправни статус са когницијом, сва дидактички организована настојања су узалудна“ (Singer 1981: 220).

Васпитно-образовни задаци зависе и од пожељног система вредности, с једне стране, од потреба и интереса ученика, с друге стране, али и од образовне технологије, која у домен дидактичког поља укључује информатичка достигнућа, па и остварења у култури и цивилизацији. Они (задаци васпитно-образовног рада) могу бити исцрпно набрајани у програмима који се тичу ширих, стратешки значајних нивоа (националних и локалних), али формулације задатака могу бити у склопу дидактичко-методичком поимања сврхе конкретног учења и развоја појединих ученика. Смисао дидактичке експресије (о којој је овде реч) је у синтези научног и уметничког приступа у настави која се реформом континуирано мења.

Дугим, упорним настојањем да стваралаштво у настави не буде праћено прописаним дидактичким обрасцима, да методичким средствима изазвани стваралачки чин испуњава и ученика и наставника (студента), у обуци будућих наставника и стручних сарадника (на часовима предавања и вежби) остваривали смо понекад жељене исходе обуке. У тематском приступу обради садржаја о страдању српског народа у Првом светском рату, са ученицима различитих предзнања, афинитета па и календарских узраста, налазили смо баланс између креативног и нормативног. Стога се овде приказује делић заједничког

рада деце, студената, наставника и асистената на остварењу програмских обавеза и промоцији креативног методичког приступа, коме је повод и жанровски модел била кратка прича Милована Витезовића *Мајка Макрена*.

СРПСКИ ЈЕЗИК

СЛИКЕ СТРАДАЊА СРПСКОГ НАРОДА У ПРВОМ СВЕТСКОМ РАТУ

Циљеви, задаци, садржаји, методски поступци и исходи

ОПШТИ ЦИЉЕВИ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА: *Доживети слике страдања српског народа у Првом светском рату*, коришћењем адекватних уметничких и научних извора, формулисани су на етапи договора, и то:

- *претходним припремањем ученика за учење* преко пројекције играног филма З. Шотре *Где цвета лимун жут***;**
- индивидуалним сачињавањем списка питања проистеклих из пројекције филма из кога се закучује о потребном екстензитету, интензитету и структури ученичких интересовања за најављену тему;
- изражајним читањем и доживљајем поменутог уметничког текста М. Витезовића.

СРЕДСТВА ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОГ РАДА: Монографска и уџбеничка литература, музејски експонати (писани извори, фотографије, мапе, архивалије различите природе), избор интернетске грађе.

РЕАЛИЗАТОРИ: Ученици IV и V разреда Основне школе „Сретен Младеновић - Мика“, чланови ликовне секције из старијих разреда, група студената педагогије на стручној пракси, учитељи, асистенти и професор дидактике.

ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВНОГ РАДА: **интегрисани дан – целодневна тематска настава.**

ПРИПРЕМА УЧЕНИКА: Недељу дана пре реализације интегрисаног наставног дана после пројекције играног филма *Где цвета лимун жут***,** најављен је тематски рад и дата исцрпна обавештења о изворима знања и нужним предрадњама учењу у оквиру интегрисаног дана.

НАПОМЕНА: У реализацији задатака тематске наставе у овом интегрисаном дану студенти су били обавезни да поред повремених инструкција које у оквиру стручне праксе и иначе дају ученицима при решавању ових задатака и сами раде у свим фазама наставног дана, као и ученици.

Етапа ДОГОВОРА реализује се применом *самомотивисања* (Николић 1988: 182). Читању текста претходи испитивање информисаности и интересовања ученика за садржаје тематског рада обављено у препаративној фази.

Заједничка тема: ***Слике страдања српског народа у Првом светском рату.***

Ток *етапе договора*: 1) Испитивање васпитно-образовних потреба ученика; 2) Планирање и програмирање; 3) Непосредна техничка припрема за рад на задацима.

Будући да је концепцијом *месечног курикулума* у интегрисаним данима одређено да обавезне предмете чине: српски језик, историјски садржаји природе и друштва, енглески језик и уметности, на етапи ДОГОВОРА најпре се изражајно чита текст кратке приче М. Витезовића који служи као *методичко-полазни подстицај*, или као *жанровски методички модел* (Милатовић 1991: 98). У оквиру теме планирају се подтеме: *Књижевноуметничке вредности текста Мајка Макрена; Упознавање историјских извора на енглеском језику о страдањима и губицима држава учесница Првог светског рата*; *Тематско ликовно и м*узичко *стваралаштво*.

Свака подтема у препаративној фази дефинише своје домете (циљеве): САЗНАЊА (на нивоу препознавања, репродукције, примене и креације); ВЕШТИНЕ И НАВИКЕ (способности и постигнућа из области друштвених наука, природних наука и уметности); КОНАТИВНО-ВОЉНЕ ОСОБИНЕ И СВОЈСТВА ЛИЧНОСТИ (комуникација – вербална и невербална/, социјални контакти, емотивне реакције, етичко процењивање, усвајање моралних вредности, тежња ка успостављању хоризонтале: → сазнање и уверење →морално хтење и понашање →морална осећања - емпатија). У области тумачења књижевноуметничких вредности операционализација циљева могла би имати следећи прилаз:

Читање текста: **МАЈКА МАКРЕНА (М. Витезовић)**

*Да проклете Швабе, оне **1915.** године, нису поново жестоко навалиле на Србију, Макрена би можда те јесени оженила сина јединца. Маринка. Онако је као регрут морао право у рат. Прво је чула да је са војском негде око Степојевца. Можда јој скоро неће бити ближе па је пожурила да му однесе чисту преобуку: прТену кошуљу и вунене чарапе које је тог лета исплела за свог јединца. Али Маринко је у јесен **1915.** године са својом јединицом пред надмоћним непријатељем одступао све даље од своје родне Колубаре. Мајка Макрена је, следећи његов пут, све у нади да ће га пронаћи стигла до манастира Грачанице крај Приштине. Одморила се и кренула даље. Тако је стигла до прага Албаније, на Везиров мост. Пролазила је војска и Макрена је загледала сваког војника пре него што би ступио на мост. Једном рањенику дала је кошуљу. У рукама су јој остале само вунене чарапе.*

У том је на мост са својом скромном пратњом стигао краљ Петар. Макрена је пришла краљу са пруженим чарапама: „Узми ово Господару и навуци преко чизама. Тако ћеш лакше прећи преко моста. Кад прођеш мост Теби те чарапе неће требати. Скини их и потражи мога сина Маринка Спасојевића, из ваљевског села Словца. Твога војника. Ако ико мога Маринка може наћи, можеш Ти, Господару,

и нека Ти је то пред Богом највећи аманет, Господару". Пољубила му руку, окренула се назад, пут Словца, где је недуго затим и умрла.

Краљ се на свом мукотрпном путу кроз албанске гудуре, поред свих других брига и недаћа, стално распитивао за војника Маринка Спасојевића али од њега није било ни трага ни гласа. Једнога дана идући са својом пратњом уском козјом стазом, краљ је нашао на петорицу смрзнутих војника са којих је ветар брисао снег па је изгледало као да живи седе око тек догореле ватре. Један је чак имао пружене руке над нагореле угашене угарке. Краљ је, као да је нешто предосећао, наредио својим пратиоцима да их претресу и пронађу војничке буквице. Онај војник са испруженим рукама био је Маринко Спасојевић. Кад је то краљ дознао, онесвестио се. Рат је прошао а остарели краљ је све више оболевао. Недуго беше, а на Топчидеру се окупио око постеље краља цео лекарски конзилијум. Али помоћи више није било. Болничар који је пришао да му поправи лежај изненадио се нашавши под јастуком сељачке вунене чарапе. „Обуј ми их да угрејем ноге. При образу умрећу!" једва чујно је изговорио владар и склопио очи.

Нико није знао да су то оне чарапе које му је Макрена Спасојевић дала на Везировом мосту и заветовала га да их преда њеном сину јединцу, војнику Маринку Спасојевићу. Немајући коме да их преда, чувао их је под својим јастуком шест година. Умирући, тражио је да му чарапе обују да их понесе на онај свет где је његов војник Маринко коме су намењене, јер то су чарапе за сина Маринка од Мајке Макрене. Мајчин завет се мора испунити.

Заједничко формулисање тематских циљева и њихова реализација

Етапа РЕАЛИЗАЦИЈЕ, Хеуристички приступ

I ***Садржинска и етичка анализа:***

А) Материјални задаци наставе: *препознати, репродуковати, применити, мењати, упоређивати, систематизовати, синтезовати, стварати...*

Разумети, схватити, појмове:

1. *Појмови у односу према индивидуалној људској природи*

   1.1. Људске потребе, страхови и наде које ликови у тексту настоје да разреше;
   1.2. Матерински и лични егзистенцијални мотиви Мајке Макрене (индивидуални и социјални аспект);
   1.3. Борба за преживљавање; пољуљана сигурност, доживљај ратне неизвесности;
   1.4. Лоцирати места догађаја, груписати главне и споредне ликове и њихове потребе;
   1.5. Усвојити фабулу – бирати је као уметнички порив за доживљавање и разумевање борбе за слободу и одбрану отаџбине;

1.6. Препознати жељу за остварење идеала слободе, мира и тежње ка бољем животу;
1.7. Објаснити и протумачити догађаје и пронаћи узроке страдањима које уметнички снажно приказује М. Витезовић;
1.8. Описати како идеали могу подстицати општи људски напредак, нарочито ако се стално и увек изнова интерпретирају, показујући при том стална ратна страдања, једнака за све становнике Србије, по геслу: „Тебе, браћу људе и све живе душе, једнаке пред општом неминовном бедом“ (Милан Ракић, *Долап*);

2. *Појмови у односу људи и њихове физичке околине***.** *Сагледати***:**

2.1. Натчовечанске напоре идеализоване јунакиње приче у савладавању предугог и претешког пута пешачењем по хладноћи; савладати и све недаће које су се уротиле против српског народа који симболизује и лик мајке Макрене и српског војника (од хладноће, немаштине, глади, повремених претњи непријатеља, до сурове арнаутске убилачке подлости);
2.2. Поимати зло време које тече и односи најбоље што народ има: погубљење готово читавог нараштаја једног народа;
2.3. Окрутна зима, врлетне стазе, временске непогоде → Све се удружило против свега српског, а помоћ коју српска влада и српски престо прижељкују ниодкуда…
2.4. Појединци храброшћу „подижу“ посустале. И мртви „говоре“ о самосавлађивању, да се и у тоталном физичком клонућу пронађе снага…

3. *Појмови о међусобном односу људи и њихове социјалне околине у рату*

3.1. Једнакост у патњи и ратним страхотама: читавог ратно способног дела становништва, Краља, Владе, војне команде.
3.2. И само име Везиров мост подсећа на прошлост пуну тлачења, јуначења и победа, с Божјом помоћи…
3.3. Поштовање нове државе, наклоност Краљу који припада народу, оличење поштења, човекољубља. Краљева верност датој речи и у последњем тренуцима живота.
3.4. Моралност као индивидуална и друштвена категорија. Недужна и алтруистичка морална поступања...
3.5. Маринко Спасојевић је још од лане у родној Колубари, схватао, памтио и прихватао отаџбинску оданост, стаменост и одлучност Живојина Мишића и његових војника...

Б) Васпитни задаци наставе: *Вредности****:*** *формирати ставове****,*** *уверења****,*** *развити морално мишљење****,*** *морална осећања и готовости да се поступа на морално пожељан начин*

1. *Ставови према самом себи*

   1.1. Развој самопоштовања: Мајка Макрена достојанствено подноси напоре без роптања идући за војском и преживљавајући све што и војници трпе у току голготе.

   1.2. Интегритет, достојанство, одлучност: (…) Једном рањенику је дала кошуљу (…) У рукама су јој остале само чарапе (…) У том наиђе краљ Петар са својом скромном пратњом (…).

2. *Ставови према другима*

   2.1. Поштовање ауторитета: обраћање краљу оштроумно, званично, одговорно, али и просто, срдачно, људски... „Узми ово Господару и навуци преко чизама. Тако ћеш лакше прећи преко моста. Кад пређеш мост Теби те чарапе неће трбати. Скини их и потражи мога сина Маринка Спасојевића. Твога војника. Ако ико може да нађе мога сина Маринка из Ваљевског села Словца можеш Ти, Господару, и нека Ти је пред Богом то највећи аманет, Господару.“ Потом му је пољубила руку и кренула пут Словца…

   2.2. Но, Макрена није пошла за сином са лелеком и жељом да га спаси од могуће погибије у рату... Аманет краљу - то је њен највећи успех.

   2.3. Мајчину тугу надвладава понос и уверење да је као мајка учинила све што је могла за свога сина јединца. Крај Макрениних психофизичких напора дошао је недуго за тим, њеном смрћу...

3. *Ставови према друштвеној групи којој човек припада*

   3.1. У рату се не учи толеранција већ се примењује иманентна српска несебичност из ранијих и донедавних балканских сукоба. Човек у рату не сме бити сам, испуњен песимизмом... Тада се ми Срби миримо, кумимо, а у затишју мислимо о светковању и свадбама…

   3.2. Краљево припадништво народу… И до данас се, с колена на колено, у народу, или уметничким стваралаштвом, чува узорни лик Чика-Пере, како га је народ с пијететом назвао. Краљем који је „урастао“ у српску оскудицу, народна страдања и потоње српске напретке, одушевљаваће се и будући српски нараштаји све док српска круна није уклоњена и заборављена.

   3.3. Сећањем на мајчин аманет који тренутак пред смрт, краљ Петар је и са то мало преостале снаге извео узвишен морални чин: „Обуј ми их да угрејем ноге… При образу умрећу!“

II Психолошка анализа и анализа ликова

Вољне карактеристике Краља-човека; Краља-ратника; Краља-родитеља.

Подстицати студенте да се оспособљавају да смисленим задатком пројектују ученичко стваралаштво, увиђају и процењују вредности и активно-

сти ученика. Мотивисани темом о страдању српског народа ученици креирају у оквиру интегрисаним даном предвиђених наставних предмета.

В) ***Функционални задаци наставе***:

1. *Развијати различите способности* – УМЕТИ (сазнати, осетити, атиципирати, персонификовати, поредити, издржати, креирати, дијалогизовати, драматизовати...)

1.1. Р*аставити причу:* - Насеља дуж Макрениног пута*:* Словци, Степојевац, Грачаница, Приштина, Ваљево...

1.2. *Саставити композицију са новим детаљима:* – Атмосфера ратног страдања: вејавица, мраз, страх од неизвесног пута, суморност, туга због напуштања огњишта...

1.3. *Тумачити:* Објаснити догађаје: испричати причу, проширити је епизодама:

а) Уручење позива за мобилизацију младићу, непроспавана ноћ, брига за мајку и дом, мајчине сакривене сузе поред сача док се пече погача и храном пуни војничка торбица. Макренина одлука да следи пут којим је син отишао...

б) Одмор код Грачанице и наставак пута до „прага Албаније“.

в) Сусрет с Краљем.

г) Призор на залеђеној козјој стази.

д) Локализација места и времена: дужина трајања повлачења, почетак и крај.

ђ) Макренини поступци.

1.4. *Пронаћи узроке:* Зашто се краљ онесвестио? Смисао изговорене реченице – „При образу умрећу!“ Мајчин аманет...

а) *Варирати:* Променити ток и исход догађаја: Мајка жени сина; Остварен сусрет Маринка и Макрене; или: Сан Мајке Макрене; Макренин прелазак преко моста; На козјој стази...

б) *Додати нове епизоде:* Призори страдања од хладноће, глади, немаштине; арнаутска убилачка подлост. Снови војника Маринка: „Човеку је на сунцу а детету код мајке пријатно“.

в) *Оживети слике:* Макрена жустро и одлучно прилази краљу... Краљ – једина нада... „Узми ово господару... тако ћеш лакше прећи преко моста“... Аманет...

г) Саставити композицију са новим детаљима: Посредно увидети ратне околности: Стално одступање пред непријатељем и осећање безнађа помешано са народним пркосом, амбивалентан однос страха и отпора, вере у могуће спасење и нихилизма...

д) *Ослушкивати оно чега у тексту нема:* Шкрипа снега асинхрони кораци преморених војника; уморно фрктање претоварених коња; епизодно, једва чујно пуцкетање ватре која догорева; кашаљ и отежано дисање појединих људи у колони...

ђ) *Привиђења главних јунака:* Краљ Петар кроз густину ветром ношеног свежег снега види фуриозни напад опорављене српске војске на непријатеља који безглаво бежи - уместо сметова види зелена поља и златножуте снопове жита...

е) *Причати покретима*: У ходу прозеблих, погурених војника наслућује се равнодушност према томе где ће се и како стати - само што се не утоне у *белу смрт* која је узела војника Маринка и његове другове...

ж) *Доживети боје:* Прелаз снежне белине у сиво, црно, жуто и црвено...

з) *Метафоричност:* Краљ Петар упозорава болничара да му што пре обује чарапе намењене Маринку Спасојевићу јер је управо пошао у сусрет Архангелу Гаврилу...

и) *Промишљати, мењати, изражавати се, стварати:* асоцирати по сличности и контрасту: Макрена загледа војнике↔Макрена гледа и диви се сватовима, снаји и сину...; Мајка пружа чарапе краљу↔ мајка чарапама дарује кума на свадби свога сина; слика наизглед живих, но, смрзнутих другова војника↔ слика ћаскања другова из села Словца, поред топле пећи...

ј) *Симболика у тексту:* порекло имена Везиров мост; значење синтагме Праг Албаније; ономатопејска основа именице *гудура*; угашени угарци – угашени животи војника;

2. *Подстицати студенте да се оспособљавају да смисленим задатком пројектују стваралаштво, вредности и активности ученика. Мотивисани темом о страдању српског народа ученици креирају у оквиру интегрисаним даном предвиђених наставних предмета.*

2.1. Мењати и преиначавати слике, догађаје, исходе приче која овековечује делић из мноштва честих српских страдалничких периода.

2.2. Уживљавањем у тренутке ратних страхота, представљати време српске епопеје у Првом светском рату, не само војничком врлином већ и чистотом и кроткошћу, искреношћу и праведношћу, одговорношћу и добротом; ученичко стварање на основу створеног уметничког (коришћење уметничког текста, докумената са интернета, стручних публикација...).

2.3. Остварити синтезу или целину о хуманости, од делова хуманог који су везани уз имена војника Маринка, мајке Макрене, краља Петра, многих безимених бораца и страдалника.

2.4. Стварати слику (и серију слика) – чулним и разумским елементима које читалац, учесник у анализи проживљава.

2.5. Разложно представљати имагинативне слике снаге тела и духа, мишића, срца и плућа српског војника у различитим ратним околностима.

2.6. Подстицати дечје покушаје описивања и приказивања емоционалне везе између мајке и сина војника, мада је говорење и опис само условно могућ у приказаним околностима.

2.7. Синтеза: пишчево дело-документ о голготи читавог једног народа, ода моралној снази српске војске и беспрекорном поштењу и доброти једног монарха, дуг према светлој прошлости српске државе и народа или потреба да се сопственим књижевним умећем утиче на све оне којима добробит отаџбине и братска срећа још нису постали (или никад нису ни били) идеали.

Приказ резултата истраживања и стваралаштва ученика у осталим тематским областима.

Енглески језик: а) Уочи глобалне податке о броју погинулих, рањених и несталих војника Централних сила и Антанте, б) Прочитај упоредни преглед о губицима Србије и других земаља - сукобљених страна у првом светском рату на српском и енглеском језику; в) учини паралелу о начину владавине енглеског и српског монарха.

Casualties of the First World War

Country	Mobilized	Killed	Wounded	Total	Casualties
Africa[1]	55,000	10,000	unknown	unknown	-
Australia	330,000	59,000	152,000	211,000	64%
Austria-Hungary*	6,500,000	1,200,000	3,620,000	4,820,000	74%
Belgium*	207,000	13,000	44,000	57,000	28%
Bulgaria*	400,000	101,000	153,000	254,000	64%
Canada	620,000	67,000	173,000	241,000	39%
The Caribbean[2]	21,000	1,000	3,000	4,000	19%
French Empire*	7,500,000	1,385,000	4,266,000	5,651,000	75%
Germany*	11,000,000	1,718,000	4,234,000	5,952,000	54%
Great Britain*	**5,397,000**	**703,000**	**1,663,000**	**2,367,000**	**44%**
Greece*	230,000	5,000	21,000	26,000	11%
India[3]	1,500,000	43,000	65,000	108,000	7%
Italy*	5,500,000	460,000	947,000	1,407,000	26%
Japan*	800,000	250	1,000	1,250	0.2%
Montenegro*	**50,000**	**3,000**	**10,000**	**13,000**	**26%**
New Zealand	110,000	18,000	55,000	73,000	66%
Portugal*	100,000	7,000	15,000	22,000	22%
Romania*	750,000	200,000	120,000	320,000	43%
Russia*	12,000,000	1,700,000	4,950,000	6,650,000	55%
Serbia*	**707,000**	**128,000**	**133,000**	**261,000**	**37%**
South Africa	149,000	7,000	12,000	19,000	13%
Turkey*	1,600,000	336,000	400,000	736,000	46%
USA*	4,272,500	117,000	204,000	321,000	8%

Документ II: *Број и проценат мобилисаних, погинулих и несталих војника појединих држава учесница Првог светског рата*

Следећи задатак: Упореди податке о енглеском монарху са подацима о краљу Петру I са енглеским монархом који је владао у исто време.

George V of the United Kingdom

George V (George Frederick Ernest Albert; 3 June 1865 - 20 January 1936) was the first British monarch belonging to the House of Windsor, as a result of his creating it from the British branch of the House of Saxe-Coburg-Gotha.

As well as being King of the United Kingdom of Great Britain and Ireland (from 1927, split into King of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland and King of Ireland) and the Commonwealth Realms, George was also the Emperor of India. George reigned from 6 May 1910 through World War I (1914-1918) until his death in 1936.

King George V is remembered for his role in **World War I**, during which he relinquished all German titles and styles on behalf of his relatives who were British subjects; and changed the name of the royal house from Saxe-Coburg-Gotha to Windsor. Another significant event in his reign was the passing of the Statute of Westminster which separated the crown so that George ruled the dominions as separate kingdoms.

Документ III - а: ***е****нглески монарх*

Peter I of Serbia

King Peter I of Serbia, Petar Karađorđević (June 29, 1844 – August 16, 1921) became Serbia's first constitutional monarch in the aftermath of the 1903 military coup that resulted in the overthrow of the Obrenović dynasty, returning from exile to take his place as King.

Peter was born in Belgrade. His father was Prince Alexander Karađorđević, who reigned 1841–1858. In the intervening years before his appointment as King, Peter had served with the French during the unsuccessful Franco-Prussian War of 1870–1871 and, in 1875, joined the Bosnian insurrection against the Ottomans. He married Princess Zorka of Montenegro.

The first years of King Peter's reign saw reforms to the constitution, the army and the school system, as well as improvements to the system of agriculture.

With the outbreak of war in Europe only a month away, and with Serbia in civil turmoil following the successful outcome of the Balkan Wars, both civil and military authorities demanded that Macedonia be administered by Serbia and in June 1914 Peter passed executive control of government to his second son Alexander, who became Regent on grounds of increasing ill health.

With Serbia's defeat towards the close of **1915** at the hands of combined Austro-Hungarian, German and Bulgarian forces led by August von Mackensen, King Peter went along with Marshal Radomir Putnik, through the snow-covered mountains of Albania to Corfu.

On December 1, 1918, Peter reappeared briefly to accept his position as monarch of the newly declared Kingdom of the Serbs, Croats and Slovenes, which was to become Yugoslavia. With his death in 1921 Alexander became King.

Документ III - b: *српски монарх*

МУЗИЧКА КУЛТУРА

Задаци: 1) Упоредити текст српске родољубиве песме *Тамо далеко* са сличном песмом енглеских војника, 2) Прочитати текст ове песме на српском и енглеском језику, 3) Обрадити песму по слуху *Тамо далеко***.**

Песма ***Тамо далеко*** би се могла прогласити химном српског војника. Постоји тврдња да је ова песма настајала постепено, строфа за строфом, од 1914. године, од Цера и Колубаре, све до Солуна и Крфа. Занимљиво је да су сви војници других савезничких држава – учесници Солунског фронта – прихватали ову песму као своју: Енглези су је насловили као: „Far away, over there“, наши велики пријатељи Французи су певали „Au loin, au loin sur Corfu“, Чеси и Словаци „Tam v dali“... Стела Френклин, аустралијска књижевница, ступила је 1917. године у Болницу жена Шкотске на Солунском фронту. Пишући роман о страдањима српских ратника, она поред осталог, посматрањем понашања Срба, запажа и шта Срби певају далеко од отаџбине... „ Певали су *Тамо далеко* песму о селу, о девојци, о земљи... Срби су ову песму скоро непрекидно певали, чак и кад су морали поново у борбу са врло мало наде да ће се живи вратити у Србију“. У једном великом рату настала је и једна велика песма – ***Тамо далеко***. Даје се текст песме на српском и на енглеском језику.

Поред главног задатка у реализацији музичких садржаја: увежбати певање по слуху мелодије *Тамо далеко***,** треба усвојити и следеће информације: то је српска народна песма, такт: трочетвртински; темпо: алегро; тоналитет; е - мол и д - дур. Доминантни музички инструменти према аранжману написаном за извођење ове композиције су: виолина, гитара, хармоника, контрабас. О сваком инструменту дају се потребне информације према програму наставног предмета музичка култура.

ЛИКОВНА УМЕТНОСТ

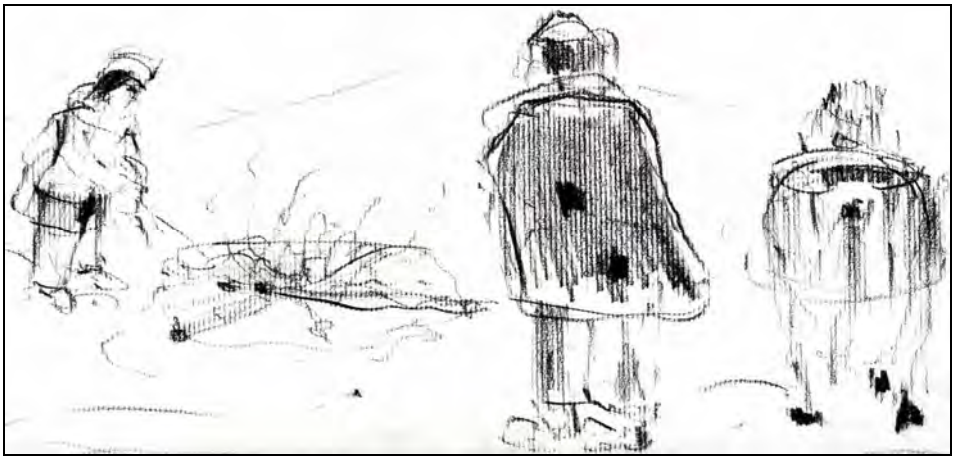
Реализацијом садржаја ликовне уметности заокружује се тематски наставни рад предвиђен за овај интегрисани дан. Поред главног задатка - *Сликање на основу уметничких подстицаја* (пројекције филма, доживљаја кратке приче *Мајка Макрена*, музичког извођења композиције *Тамо далеко*, усвојених сазнања о задатој теми претраживањем интернета) – стичу се знања о појединим ликовном техникама. Ученици треба да усвоје нове чињенице (или прошире своја искуства) о најбитнијим својствима ликовне технике **акварел** и особеностима технике рада на **линеарном цртежу,** као и технике тзв. **лавираног цртежа**.

Разумевши у потпуности ратне прилике, оскудицу, хладноћу, убилачку опчињеност Арнаута и многе друге опасности, радне групе ученика – ликовних стваралаца – које су чинили три ученика, два студента и по један члан школске ликовне секције, на крају радног дана изложиле су акварелe и цртеже.

АКВАРЕЛ... Српски војник у препознатљиво окружењу. Бојом назначена униформа, линијом – одговоран израз лица.

.

И друга слика је рађена техником акварела. У овој техници се тежи за поједностављеном формом. Низом смелих покрета четком и смисленом комбинацијом боја приказана је колона коју не чине само војници већ маса народа. Запрежна кола симбол су ратовима изнурене земље али тај моменат буди сећање на српске давнашње епопеје епски изражене стиховима: *Кад устане кука и мотика*...



Линијама различитог интензитета, варирајуће дебљине, различите структуре (добивене комбинацијом различитих линија) и контрастом, изражава се облик и тродимензионалност цртежа фигуре српских војника у колони са дотрајалим, поцепаним огртачима у које се свијају војници поред ватре. Ту је коњ (или мазга) као „транспортно средство“, што указује да и у рату коњ остаје вечити човеков помагач, посебно кад је најтеже.

ЛАВИРАНИ ЦРТЕЖ – комбинација ликовних техника. Комбинују се технолошки са линеарним цртежом у циљу наглашавања форме и доживљаја тродимензионалности. Суморност, снежна прашина хладан ветар који до костију продире, све то силно оптерећује колону уморних војника. Таква атмосфера буди се у посматрачу захваљујући комбинацији вештих потеза при наношењу боја и вијугавим линијама које наглашавају форму дуге колоне малаксалих људи и једног згрченог говечета чијом појавом се допуњује слика чудесне издржљивости једног народа челичне воље, тако неопходне да би надвисио моћни освајач.

Последњим цртежом је, такође снагом линије и комбинованим валером топлих и хладних боја, представљена група војника из чијег стаменог израза навире њихова спремност да крену у одсудну одбрану отаџбине...

ЛИТЕРАТУРА

Андриловић, В., Чудина, М. (1985): *Психологија учења и наставе*, Школска књига, Загреб.

Богнар, Л., Матијевић, М. (2002): *Дидактика*, Школска књига, Загреб.

Blum, B. (1981): *Таксономија или класификација образовних и одгојних циљева*, Републички завод за унапређивање васпитања и образовања, Београд.

Влаховић, Б. (2001): *Путеви иновација у образовању*, Стручна књига, Едука, Београд.

Gudjons, H., Teske, R. i Vinkel, P. (1992): *Дидактичке теорије*, Едука, Загреб.

Gudjons, H. (1993): *Педагогија - темељна знања*, Превели: Иван Чехок и дуги, Едука Загреб

Jensen, E. (2003): ***Super - nastava,*** Eduka, prevod: I. Marušić, Zagreb

Кнежевић, В. (1986): *Структурне теорије наставе*, Београд, Просвета.

Kyriacou, Ch. (1998) *Темељна наставна умијећа*, с енглеског превела Јаковлев, Б, Едука, *и пракси*, Педагошки рад, Загреб.

Колетић, М. (1976): „О курикулуму и његовој улози у савременој дидактичкој теорији и пракси“, *Педагошки рад*, 1–2, Загреб.

Лекић. Ђ. (1991): *Методика разредне наставе*, Нова просвета, Београд.

Матијевић, М. (1991): *Основна школа на прагу **XXI** стољећа*, Катехетски, Загреб.

Meyer, H. (2002): ***Didaktika razredne kvake***, с немачког превео Владимир Адамчек, Едука, Загреб.

Meyer, H. (2005): ***Što je dobra nastava***, Erudita, Zagreb.

Miel, A. (1968): *Креативност у настави*, Свјетлост, Сарајево.

Mialaret, G. (1989): *Увод у едукацијске знаности*, Школске новине, Загреб.

Роџерс, К. (1985): *Како постати личност*, Култура, Београд.

Terhart, E. (2001): ***Metode poučavanja i učenja***

Torsten, H. (1971): „Модел школе сутрашњице“, *Педагогија* 3, Београд.

Singer, K. (1984): „Без оцјена се учи с више воље и постижу бољи резултати“, *Живот и школа бр.* ***5***, Осијек.

Singer, K. (1981): ***Masstabe für eine humane Schule***, Fischer, Frankfurt am Mein.

Steiner, R. (1977): ***Aspekte der Waldorf Pädagogik***, Kindler Verlag, München.

Freinet, C. (1985): „Иницјативе ученика основне школе“, *Наша школа*, бр. 1–2, Сарајево, стр. 23–37.

Тализина, Н. Ф. (1975): *Управление процесом усвоениа знаниј*, Изд-во МГУ, Москва.

Чандрлић, J. (1988): *Креативни ученици и наставни процес*, Издавачки центар, Ријека.

www. wikipedia. com
www. halcyonadysmusik. com
www. svans. com

Проф. др Йовица Ранджелович, Природно-математический факультет, Ниш

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕЛИ И НАПРАВЛЕНИЯ В ЭКСПРЕСИВНО ТЕМАТИЧЕСКОМ ОБУЧЕНИИ

Резюме: Современная педагогическая телеология равномерно определяет нормы, цели и качества с точки зрения образования и воспитания, и с социального и индивидуального аспектов. Профессионалньным обучением на учительских факультетах будущей учитель должен ознакомляться с цельностью воспитательно-образовательных целей но и с техникой поощрения влияния на развитие личных свойств любознательных учеников, прежде всего путём реализации тех целей и светих методических идей. Современный учитель должен быть подготовлен к целостной, экспресивной, совместной работе в которой представление целей учения является начальной частью институциального образования. В работе показана часть обучения дидактическо-методических знаний студентов для образования учителей и специальных сотрудников, относящаяся к показу целевой ситуации в школьном обучении.

Главные слова: *цели воспитательнообразовательного процесса*, *творческие импульсы в обучении*, *совместная школьная работа*, *организация целостного учебного дня*.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***006.015.5:37(4)***
13. новембар 2009. *стр.* ***199–216***

Prof. dr Mirčeta Danilović, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

VASPITNO-OBRAZOVNI CILJEVI EVROPE KAO KRITERIJUMI ZA VREDNOVANJE KVALITETA OBRAZOVNOG PROCESA ZA DRUŠTVO UČENJA I ZNANJA

Apstrakt: Pošto su vaspitno-obrazovni ciljevi smernice (putokazi, pravci) i zahtevi koji određuju (trasiraju, upućuju) kuda treba ići, kako i šta raditi, zašto i gde stići, pokušali smo da izvršimo pregled i analizu postojećih i formulisanih vaspitno-obrazovnih ciljeva koji su dati u opšte važećim kurikulumima većine zemalja članica Evropske unije, a odnose se na formiranje i razvijanje „evropskog identiteta“, „evropske dimenzije obrazovanja“ i načina i oblika školovanja u budućnosti. Analizirali smo sadržaje, načine formulisanja, poruke i zahteve u njima u odnosu na trasiranje puta u pravcu realizacije „društva učenja i znanja“, tj. „obrazovnog društva“. U njemu smo pokušali da se kritički osvrnemo na mnoge, a po nama utopijske stavove u odnosu na transformisanje postojećih sistema obrazovanja u nove načine, oblike i metode njegove realizacije u budućnosti. Identifikovali smo razna nerealna preterivanja u odnosu na zahteve, oblike, metode, pa i ciljeve vaspitno-obrazovnog rada sa učenicima novih generacija. Smatramo da se preteruje u tumačenju moći informaciono-komunikacione tehnologije, tj. kompjutera, interneta, televizije, i „moći“, odnosno sposobnosti učenika, „da sve svi mogu“ i da njihovo napredovanje i uspeh u učenju zavisi samo od njih.

Ključne reči: Evropska dimenzija obrazovanja, evropski identitet, vaspitno-obrazovni ciljevi Evrope, škola budućnosti.

1. UVOD

Ciljevima se iskazuju opšte smernice (pravci, putokazi), zahtevi, potrebe, koje treba da se postignu vaspitno-obrazovnim delovanjem, dok se zadacima operativno razrađuju postavljeni ciljevi. Oni proizilaze iz društvenih, ekonomskih, političkih, kulturnih, naučno-tehničkih i ekoloških potreba nekog društvenog sistema i njima se iskazuju poželjne vrednosti koje ono želi da postigne u cilju svog daljeg razvoja i postojanja. U njima su iskazani zahtevi koji se odnose na formiranje i razvoj poželjnih ličnosti učenika, zahtevi koji se odnose na zadovoljavanje potreba društva i zahtevi za postizanje stručne kompetentnosti učenika.

Latinska izreka „Non scholae sed vitae oliscimus“ (ne učimo za školu već za život) još od pre više vekova, upravo govori o značaju i potrebi za posedovanjem znanja i učenjem. Zahtev za stalnim, tj. doživotnim učenjem, postojao je i ranije, ***ali na nivou korisnog, relativno potrebnog, poželjnog, međutim, danas on postaje obavezan (ultimativan, nužan, nezamenljiv)*** jer od njega zavisi egzistencija svakog pojedinca i razvoj i napredovanje celog društva.

Sticanje i upotreba znanja uslovljeno je potrebom rešavanja mnogobrojnih društvenih i individualnih problema, kao na primer: unapređivanje produktivnosti, ekonomskog rasta i efikasnosti; poboljšanje međuljudskih i međuetničkih odnosa; zapošljavanje; zaštita zdravlja; zaštita životne sredine; emancipacija žena, ugroženih grupa, hendikepiranih; obrazovanje za roditeljstvo i porodicu; ishrana stanovništva itd.

Postindustrijsko društvo (superindustrijsko društvo, postposlovno društvo, postburžoasko društvo, postkomunističko društvo, informatičko društvo) karakteriše prelaz od proizvodnje materijalnih dobara na stvaranje „intelektualnih“ tehnologija, gde najvažniju ulogu igraju naučni i istraživački kadrovi i „oni koji znaju kako“. Ovu tehnologiju prvenstveno podržava, tj. omogućava, informaciono-komunikaciona tehnologija, kompjuterske nauke i druge savremene tehnologije, koje u simbiozi s njima omogućavaju svima da budu prisutni u društvu znanja, jer je ono sada svima dostupno, u zavisnosti od njihove motivacije, interesa, intelektualnih sposobnosti, ali i potreba.

Nestabilnost posla i radnih mesta uslovili su pojavu trajnog – permanentnog obrazovanja, doškolovavanja i usavršavanja zbog toga što će ljudi menjati poslove nekoliko puta u svom radnom veku, ali i zbog toga što se obrazovanje ne može ograničiti na osnovno i inicijalno obrazovanje, na jednom stečeno obrazovanje u doba mladosti. Trajno obrazovanje se mora nastavljati u toku vremena provedenog na poslu i trebalo bi da traje pre, za vreme i posle radnog veka. Ono se realizuje u tri nivoa razvoja i to u ličnom i kulturnom razvoju, društvenom razvoju i profesionalnom razvoju.

Postojeća znanja su se već dosta izmenila, kako u odnosu na svoj sadržaj, tako i po svojoj strukturi. Radi se o tome da su ranije dominirala takozvana akademska i humanistička znanja kao što su to znanja iz filozofije, istorije, književnosti, umetnosti, religije, politike i slično. Prirodne nauke su bile u drugom planu, a tehničke čak u trećem. Danas se situacija umnogome izmenila. Tehnička znanja za savremenog čoveka postala su neophodna za svakodnevni život, dok se humanistička znanja dovoljno ne uvažavaju i sve više zapostavljaju. Zbog toga se već sada i sam način učenja tehničkih znanja prilagođava novoj tehnologiji prikazivanja informacija, jer govorna komunikacija, tj. verbalni opis i tumačenje, nisu dovoljni da učenici razumeju funkciju, izgled i način rada složenih tehničkih uređaja, instrumenata, sistema, mašina i slično.

Biti obrazovan u današnjem svetu, znači da obrazovana osoba treba da zna, razmišlja i ume da uči, a postati obrazovan znači da osoba treba da postigne znanje u određenom domenu, korisne kognitivne veštine i sposobnosti i želju za učenjem.

Zato je podizanje generacija ljudi koji umeju da misle osnovni cilj, princip i zadatak škole budućnosti, a učenje postaje ključna vrednost obrazovnog društva. „Učenje učenja“ upravo i znači naučiti misliti, usvajati, sumnjati, proveravati i to što brže, efikasnije i racionalnije.

Dominacija škola kao dosadašnjeg jedinog izvora i transmitera znanja prestala je završetkom dominirajuće epohe žive reči i knjiga, tj. štampane reči, i pojave nove epohe novih medija i izvora znanja, ekspanzijom analogno-digitalnih jezika i savremenih audiovizuelnih telematskih sistema.

Može se reći, kao i za svet u kome živimo, da on pa i škola nikada više neće biti isti kao što su nekad bili. Država i škole neće moći da budu jedina moć koja propisuje sve u vezi sa obrazovanjem – njegove norme, standarde, oblike i načine šta će se i u kom uzrastu učiti i kako će im glasiti diploma. Upravljanje obrazovanjem podeliće s mnogim njegovim činiocima koji imaju interese za njega. Pojedinci će samoučenjem, samoobrazovanjem postati gospodari i stvaraoci svog sopstvenog obrazovanja sa ili bez direktne pomoći nastavnika. Razviće se nova filozofija i praksa pedagogije. Nestaće rigidni, hijerarhijski, formalizovani oblici škola. Nestaće škole slušanja, sedenja, ćutanja, monologa, kolektivnog obrazovanja, neaktivnosti, dosade, straha itd., pod naletima „trećeg talasa civilizacije“. Nove tehnologije koje su počele da se koriste zahtevaju promene i novi pristup podučavanju. Škola, njen izgled, organizacija i način podučavanja će se menjati kao i svi u njoj.

2. OBRAZOVNO DRUŠTVO I DRUŠTVO UČENJA

Menjanje obrazovanja, škola, u stvari je i menjanje sveta. Pojavom globalnih, nacionalnih i međunarodnih mreža, sistema vasionskih relejnih komunikacionih satelita i zemaljskih satelitskih stanica, modernih infokomunikacionih sistema sa slikom, tekstom, rečima, povezali su skoro ceo svet, što je sve omogućilo da se stvore i pojave „planetarne“ informacije koje se brzo mogu prenositi s kraja na kraj sveta i da ih u istom trenutku prate milioni ljudi. Sistemi satelitske televizije, TV nacionalne mreže i internet pružaju sve veće obilje raznovrsnih programa iz raznih oblasti kao što su: nauka, tehnika, tehnologija, kultura, sport, umetnost i dobijanje mnogobrojnih potrebnih informacija kako u cilju obrazovanja tako i u cilju zabave, usavršavanja, doškolovavanja, prekvalifikacija itd. Ove tehnologije su skratile i ukinule prostorna rastojanja i povećale brzinu komunikacija smanjenjem vremenskih veličina. Učenicima je danas dostupan veliki broj raznovrsnih informacija koje mogu samostalno birati, kritički procenjivati i određivati i da ih vrednuju, upoređuju, zaključuju, da ih čuvaju ili odbacuju i slično. To predstavlja osnovu za stvaranje obrazovanog društva, odnosno učećeg društva.

Pojam „obrazovano društvo“ prvi je koristio akademik Peter Druker još 1969. godine, dok je u isto vreme nastao i pojam, izraz, metafora „učeće društvo“, tj. društvo koje uči. Godine 1990. ovaj pojam je korišćen u studijama Robina Man-

sela i Nika Stera. UNESCO je promovisao ovaj izraz u izveštaju Međunarodne komisije za razvoj obrazovanja pod nazivom „Learning to Be“ (Feure i saradnici 1972. godine). Ideje o „obrazovanom društvu“ su neodvojive od ideja i studija o promovisanju informatičkog društva koje je izrazio 1990. godine Manuel Kastele u svom radu „Informatička era“.

Novi koncept obrazovanja se istovremeno pojavio u UNESCO-vom izveštaju pod nazivom „Svet učenja danas i sutra“ u kome se tvrdi da obrazovanje ne treba da bude više privilegija elite, niti određene starosne grupe već obaveza za svakog tokom celog života.

Danas je koncept „obrazovnog društva“ postao suštinski okvir mišljenja i pojma budućeg društva koga promovišu mnogobrojna međunarodna tela i institucije kroz svoje sednice, deklaracije, konvencije, normative i slično.

Značenje pojma „društvo učenja“ dali su Robert Hačins (1968) i Torsten Husen (1974) objašnjavajući novi oblik društva u kome svima znanje može biti dostupno i gde doživotno učenje postaje imperativ postojanja.

Obrazovana društva se zasnivaju na svojoj sposobnosti identifikacije, produkcije, procesuiranja, transformacije, širenja i korišćenja informacija da bi se izgradilo i primenilo znanje koje je potrebno za ljudski razvoj. UNESCO ističe da „korišćenje informacija i komunikacijskih tehnologija u izgradnji obrazovanih društava treba da idu ka ljudskom razvoju zasnovanom na ljudskim pravima, i da je sloboda izražavanja osnovno ljudsko pravo i temelj svih drugih sloboda“. Njeni stručnjaci smatraju da slobodan protok informacija sam po sebi nije dovoljan da se izgradi obrazovano društvo. Informacije se moraju razmenjivati, upoređivati, istraživati, kritikovati i usvajati uz pomoć naučnih i filozofskih istraživanja. Da bi se ono formiralo, UNESCO smatra da je potrebno:

- Povećati investiranje u kvalitetno obrazovanje i omogućiti svima da mu pristupe;
- Povećati broj pristupačnih mesta za korišćenje informaciono-komunikacione tehnologije;
- Omogućiti širenje sadržaja koji će biti lako dostupni velikom broju ljudi preko centara znanja, institucija visokog obrazovanja, istraživačkih centara, muzeja, biblioteka, medijskih centara i slično, i omogućiti da ove institucije igraju vodeću ulogu u produkciji i širenju znanja boljim umrežavanjem i jeftinijom i bržom konekcijom na internet;
- Razvijati kolektivnu naučnu saradnju između mreža i infrastruktura pristupačnih istraživačima više zemalja i regiona, što će omogućiti bolje širenje naučnih znanja;
- Razmenjivati znanja u svom okruženju radi održivog razvoja i podržati „Okvir delovanja novih vidova partnerstva“ proklamovanih na ‚***Svetskom samitu održivog razvoja***‘ (Johanesburg);

- Podržavati bilingvizam što je ranije moguće u školama i stvaranje multilingvističkih digitalnih sadržaja u nastavnom procesu;
- Tražiti načine ili oblike, tj. tehničke i pravne mogućnosti za davanje raznih sertifikata o postignutom znanju kao i o njihovim normama i standardima;
- Intenzivirati stvaranje partnerstva radi digitalne kohezije – okupljanjem predstavnika države, regiona, gradova i relevantnih međunarodnih vladinih i nevladinih organizacija, privatnog sektora, radi stvaranja digitalne kohezije;
- Povećati učešće žena.

Svaka društvena zajednica treba da obezbedi:

- Garantovanje potpunog i stalnog pristupa učenju s ciljem sticanja i obnavljanja veština neophodnih za učestvovanje u društvu koje se zasniva na znanju;
- Porast ulaganja u ljudske resurse;
- Razvijanje efikasnih metoda učenja i poučavanja i uslova za postizanje kontinuiteta u doživotnom (life–long) i opštem (life–wide) učenju;
- Poboljšanje načina razumevanja i vrednovanja učestvovanja u procesu obrazovanja, što se posebno odnosi na neformalno i informalno obrazovanje;
- Osiguravanje jednostavnog pristupa kvalitetnim informacijama i savetima vezanim za sticanje obrazovanja tokom čitavog života;
- Osiguravanje mogućnosti doživotnog učenja što bliže građanima (u njihovim mestima življenja).

3. EVROPA I NJENI VASPITNO-OBRAZOVNI CILJEVI, ZADACI, ZAHTEVI I OBAVEZE

Evropska unija se tek sredinom 1990. godine počela baviti obrazovnom politikom. Do tada je njena uloga u obrazovanju bila minimalna. Njena zainteresovanost za obrazovni proces u zemljama Evropske unije nastao je zbog pada njene kompetitivnosti u odnosu na SAD i azijskih zemalja i želje za širenjem svojih kompetencija na oblasti koje su tradicionalno bile nacionalno pitanje njenih članica. Zato ona smatra da su glavni ciljevi obrazovnog društva, tj. njenog sistema obrazovanja:

- približavanje škole svetu rada,

- smanjivanje nezaposlenosti kroz fleksibilnost obučavanja i podsticanje sticanja novih znanja,
- pružanja ljudima „druge šanse“ za obrazovanje (da nastave obrazovanje),
- ravnopravno tretiranje investicionog kapitala za obrazovanje,
- izgradnja društva koje nudi jednake mogućnosti pristupa kvalitetnom obrazovanju svim građanima tokom čitavog života,
- prilagođavanje načina sticanja obrazovanja kao i načina organizacije radnog vremena tako da ljudi mogu učestvovati u trajnom procesu obrazovanja tokom celog života,
- postizanje višeg ukupnog nivoa obrazovanja i kvalifikacije u svim sektorima,
- osiguravanje visokokvalitetnog obrazovanja i usavršavanja,
- osiguravanje da znanje i sposobnosti ljudi budu u skladu s promenama zahteva na poslu, organizacijom radnog mesta, metodama rada i slično,
- podsticanje i pripremanje ljudi za aktivno učestvovanje u svim područjima javnog života, posebno u društvenom i političkom životu, uključujući i vođenje politike na evropskom nivou.

Evropa danas želi da:

1. Međusobno približi (ujedini, poveže) svoje narode u moćnu ujedinjenu Evropu – Evropsku zajednicu naroda;

2. Poveća njihovo uzajamno, međusobno razumevanje, saradnju i poštovanje;

3. Pojača njihove međusobne veze i odnose na svim poljima (ekonomskim, kulturnim, političkim, naučnim, medicinskim, ekološkim, tehnološkim, proizvodnim itd.);

4. Smanji međusobne tenzije, moguće sukobe, ratne opcije i rešenja;

5. Poveća poštovanje ljudskih prava, demokratskih vrednosti, pravnih normi, obaveza, pravosudnih odluka itd.;

6. Omogući lakše dogovaranje i pronalaženje zajedničkih interesa na ekonomskom, političkom, ekološkom, kulturnom itd. planu;

7. Sačuva kulturu, kulturne običaje, tradiciju, istoriju pa i različitosti njenih članica;

8. Međusobno integriše ljude različitih tradicija, običaja, političkih uverenja, nacija, religija, jezika, itd.;

9. Decentralizuje i demokratizuje sisteme obrazovanja svojih članica;

10. Formira građane koji će:

a) ***Umeti i moći*** da žive u zajednici sa članovima drugih naroda (nacija, država) u multikulturalnom i multinacionalnom društvu;

b) ***Umeti*** da dobro i adekvatno vrše svoje uloge, i profesionalne aktivnosti, tj. da rade;

c) ***Biti***: tolerantni, kompetentni, moralno i fizički zdravi, humani, istinoljubivi, odgovorni, čestiti, nenasilni, kreativni, kompetentni, samostalni, odani, svestrani, radno sposobni itd.;

d) ***Umeti i moći*** da se uključe i uzmu učešće u demokratskom društvu i da prihvate istorijsko, duhovno, kulturno i naučno nasleđe svoje zemlje i zemlje u kojoj žive – Evropi.

Njeni građani bi trebalo da budu: sposobni da kritički razmišljaju; komunikativni i otvoreni za saradnju; da uočavaju probleme i donose odgovarajuće odluke; odgovaraju za kvalitet onoga što rade; informatički pismeni, ali najvažnije da znaju, prihvataju i da se ponašaju prema moralnim normama i vrednostima.

Osnovni strateški pravac i ciljevi njenog sistema obrazovanja treba da budu: razvoj stvaralačkih sposobnosti i podizanje intelektualnih mogućnosti mlade generacije i njihova adekvatna priprema za svet koji se ubrzano menja, za svet sve složenijeg rada, za svet pojave raznovrsnih tehnologija koje će u mnogome izmeniti izgled postojećeg sveta i našeg mišljenja. Škole će pripremati učenike za buduće:

1. Ekonomske građane (državljane koji će moći da žive u postojećem društvu);
2. Političke građane (koji će moći da učestvuju u sistemu državne uprave) i
3. Socijalne građane (ljude koji će umeti i moći da žive sa svojim susedima i koji će poštovati i tolerisati postojeće razlike među ljudima sa kojim će živeti).

Da bi Evropa mogla da funkcioniše (opstane) u novim uslovima nastalim pod uticajima političkih, tehnoloških, društvenih, ekonomskih, informacionih, ekoloških itd. promena, ona je ***proklamovala (formulisala, postavila) sledeće najvažnije ciljeve*** koje treba da ispune sistemi vaspitanja i obrazovanja zemalja članica:

1. ***Evropeizaciju*** vaspitno-obrazovnih sistema zemalja članica, tj. njihovo usvajanje „Evropske dimenzije obrazovanja“;
2. ***Demokratizaciju*** sistema vaspitanja i obrazovanja;
3. ***Razvijanje svesti,*** nužnosti i potrebi stvaranja „evropskog identiteta“ svakog građanina evropske zajednice;
4. ***Usvajanje demokratskih*** humanističkih vrednosti;

5. ***Poštovanje demokratskih zakona,*** pravnih normi, ljudskih prava i obaveza i učešće u životu i radu u demokratskom društvu;
6. ***Razvijanje i realizaciju*** multinacionalnog, multikulturalnog sistema vaspitanja i obrazovanja;
7. ***Osposobljavanje učenika*** u čuvanju svog kulturnog nasleđa, tradicija i običaja;
8. ***Pripremanje učenika*** za život u izmenjenim uslovima u Evropi, odnosno evropskoj zajednici naroda;
9. ***Negovanje kritičkog duha*** i samostalnog razmišljanja;
10. ***Razvijanje svesti*** o raznovrsnosti kultura i načina života u Evropi, tj. njihovom okruženju;
11. ***Prevazilaženje*** stereotipa rasizma i formiranje sopstvenih gledišta i mišljenja;
12. ***Upoznavanje*** nužnih međuzavisnosti raznih naroda i država, i potrebu njihove kooperacije i usaglašavanja.

Države članice treba da omoguće i ostvare sledeće obrazovne ciljeve u odnosu na ***formiranje i razvoj ličnosti***:

- da omoguće celokupan razvoj ličnosti;
- kritičku i nezavisnu ličnost;
- slobodu mišljenja, ocenjivanja i maštanja;
- gospodarenje sopstvenom sudbinom;
- slobodan moralni izbor;
- sticanje pozitivne i realističke slike o samom sebi;
- sposobnost istraživanja i kritičke analize;
- negovanje moralnih i estetskih vrednosti;
- odgovorne i ispravne ličnosti;
- vaspitanje svestrane i kreativne ličnosti;
- razvijanje humanosti, istinoljubivosti, patriotizma i drugih etičkih svojstava ličnosti;
- pripremanje za život, obrazovanje, usvajanje društvenih vrednosti;
- razvijanje intelektualnih sposobnosti, kritičko mišljenje, samostalnost i zainteresovanost za nova znanja, razvoj sistema vrednosti, samostalnosti,

sposobnosti, odlučivanja, samopouzdanja, kreativnosti, stvaralačkog izražavanja;

- razvijanje umetničkih sklonosti, sistematičnosti i odgovornosti u radu i izvršavanju radnih obaveza,
- pripremu za život u demokratskom društvu;
- pripremu za zajednički život;
- pripremu za kulturni život.

Evropa želi da obrazuju učenike za: ***1. uloge u društvu, 2. za život u zajednici, 3. za buduće profesionalne aktivnosti, i 4. da formiraju i razviju njihove ličnosti. Učenici treba da nauče: kako znati (saznavati), kako raditi, kako živeti u raznovrsnim zajednicama i kako postojati.***

Škole treba da:

1. Nauče učenike da uče („učenje učenja“) većinom samostalno;
2. Nauče učenike da rade, tj. koriste stečena znanja u funkciji pripreme za rad i profesiju, zapravo, za funkciju opstanka;
3. Nauče da žive i opstaju (tj. pripremi i obuči mladu generaciju da se može prilagođavati brzim promenama, da razume svet oko sebe i da nauče da opstanu u njemu);
4. Nauče učenike da žive zajedno, tj. izgrađivati tolerantnost na razlike, saradnju i kooperativnost u stvarnom životu, poštovanje različitosti, podržavanje prava i jednakosti bez obzira na rasu, naciju, pol, etničku i religijsku pripadnost;
5. Razvije „evropske dimenzije“ obrazovanja, tj. „evropskog identiteta“.

Ona treba da kod učenika:

1. Razvija:

- ***Sposobnosti***: saradnje, odgovornosti i prihvatanja moralnih, socijalnih, demokratskih i religioznih normi, zahteva, običaja u odnosu na zajednički život;
- ***Sposobnosti*** tolerancije, predusretljivosti, učtivosti, miroljubivosti, odgovornosti, poštenja komuniciranja, negovanja partnerskih odnosa;
- ***Spremnost*** za kvalifikovano i samostalno učenje;
- ***Otvorenost*** ka novim tehnologijama;
- ***Razumevanje*** ekonomskih i ekoloških problema;

- ***Sposobnost*** za primenu novih dostignuća u oblasti rada i njegovoj organizaciji;
- ***Da pripremi*** učenike za uspešan život i rad u uslovima tržišne ekonomije u demokratskom, građanskom i pluralističkom društvu,
- ***Demokratska*** uverenja, vrednosti, moralne norme, stavove, ponašanje, mišljenje, percepciju sveta i sebe itd.

2. Formira: Ličnost i njene sposobnosti, umenja i veštine, građansku svest, ljubav prema porodici, okruženju, domovini, pozitivan odnos prema radu, poštovanje ljudskih prava, naučni pogled na svet itd.;

3. Neguje: Humanost, istinoljubivost, solidarnost i mogućnost saradnje sa drugim, stvaralaštvo, talente, znanje o zdravlju, ekologiji, porodici itd.

Škola treba da pripremi i osposobi učenike za stalno, tj. permanentno i doživotno učenje, odnosno da znaju misliti i učiti, pronalaziti nove podatke uz pomoć IKT i koristiti ih u svakodnevnom radu i profesionalnoj delatnosti, da koriste logičke načine mišljenja i da pismeno i usmeno umeju izraziti svoje misaone konstrukcije, tj. stavove vrednosti, ideje, predloge, želje i potrebe radi lakšeg ostvarenja međuličnih komunikacija i rada u grupi, timu, u zajednici.

Osnovni cilj je osposobiti učenike za realizaciju svog kvalitetnijeg života, da kritički sagledavaju stvarnost, odnosno da kritički misle, da rešavaju kreativno svoje probleme, da koriste nove tehnologije, a posebno informacionu tehnologiju i da umeju da sagledaju nove mogućnosti preduzetničkih oblika rada. Kompjuteri treba da im budu osnovne i najvažnije alatke u radu pa i u učenju, gde im u tome pomaže odgovarajući kompjuterski softver i interfejsi. Njegovo obrazovanje može biti pospešeno, olakšano uz primenu informatičkih mogućnosti, primene obrazovne tehnologije, savremenih medija, multimedija, menadžmenta učenja i informatičke pismenosti.

Doživotnim obrazovanjem treba da se stekne informatička pismenost i veštine korišćenja podataka, strani jezici, socijalne veštine komuniciranja, tehnološka kultura i veštine preduzetništva. Njime treba da se izgrade ljudi koji puno znaju, koji umeju da razmišljaju i da samostalno uče, tj. stiču nova znanja. Pored toga, obrazovanje treba da osposobi učenike, buduće članove društva, da na svrsishodan i odgovoran način učestvuju u demokratskom društvu. Ono treba da poveća njihovu kritičnost u odnosu na dobijene informacije, jer mas-mediji mogu biti i jesu jaka oruđa u rukama političara, ali i demagoga, jer utiču na svest i ponašanje slušalaca i gledalaca. Pošto su to većinom mediji koji direktno deluju na čula (a čovek najviše veruje onome što vidi i što čuje), to je njihov uticaj veliki, pogotovo ako nude onu „stvarnost“ koja nekome odgovara. Zbog toga treba i učenike učiti da budu u stanju da na racionalan način interpretiraju i kritički procenjuju bezbrojne poruke koje napadaju njihova čula, a time i svest. Pogrešni stavovi pospešuju pogrešno ponašanje, a emocije smanjuju moć rasuđivanja i donošenja pravilnih zaključaka.

4. OBAVEZE I ZADACI EVROPE U ODNOSU NA RAZVOJ VASPITNO-OBRAZOVNOG PROCESA KOD SVOJIH ČLANICA

Pošto Evropa ima zajedničke obrazovne ciljeve kod svih svojih članica, ona će omogućiti dostupnost obrazovanja svima koji žele i poboljšati njihovu efikasnost u životu i radu. U toku realizacije ovoga cilja ona će vršiti:

– Unapređivanje profesionalnog obrazovanja nastavnika i osposobljavati ih za nove uloge koje će vršiti u novim oblicima obrazovnog procesa, razvijati tzv. „bazične veštine“ kao što su korišćenje i primena kompjutera, tj. upotreba informatičkih tehnologija, stranih jezika, socijalnih veština, učenje učenja, opšte kulture;

– Obezbeđivati pristup i korišćenje informatičkih i komunikacionih tehnologija svima koji žele, obezbeđivanjem adekvatne opreme, obrazovnog softvera i raznih inovacija u oblasti IKT;

– Motivisati studente za studiranje prirodnih i tehničkih nauka koje su važne za društvo zasnovano na ekonomiji i znanju, i povećati njihovo interesovanje za matematiku, prirodne nauke i tehnologiju;

– Unapređivati korišćenje obrazovnih resursa, tj. investiranje u ljude, vršiti ravnomernu distribuciju sredstava s ciljem omogućavanja dostupnosti obrazovanja svima, vršiti razvoj sistema kontrole kvaliteta obrazovanja i povećati ulogu i partnerstvo javnog i privatnog sektora u obrazovnom procesu;

– Obezbeđivati i omogućavati stvaranje otvorenijih i jednostavnijih sistema obrazovanja proširivanjem pristupa raznim oblicima doživotnog obrazovanja, omogućavajući dobijanje raznih informacija, saveta, oblika vođenja, profesionalne orijentacije i savetovanja, a sve s ciljem povećanja efikasnosti i demokratičnosti obrazovanja;

– Učiniti učenje atraktivnijim, tj. zanimljivijim, poželjnijim i lakšim da bi mladi nastavili školovanje posle obaveznog;

– Razvijati modele zvanične verifikacije neformalnih oblika obrazovanja;

– Otvarati nova radna mesta i profesije i omogućiti lakši pristup javnim službama, inkluziju ljudi, razvoj zemalja koje zaostaju i slično;

– Povećaće pokretljivost i prohodnost studenata, nastavnika i istraživača kroz razne vrste škola i školovanja u zemljama Evropske unije, kroz njene programe (Socrates, Leonardo).

Sve škole i obrazovni centri biće povezani internet mrežom i dostupni svima, uspostaviće se partnerski odnosi između škola, obrazovnih centara, istraživačkih institucija i kompanija.

Univerziteti i škole treba da vrše ili omoguće:

- Negovanje kulture učenja,
- Obezbeđivanje kvaliteta znanja;
- Nadziranje napretka u učenju i njegovo priznavanje odgovarajućim sertifikatima;
- Olakšavanje pristupa raznim nivoima obrazovanja i uklanjanje prepreka pristupima;
- Identifikovanje osnovnih veština i znanja;
- Partnerske odnose između nivoa koji donose odluke i javnih institucija, vlasti i privatnih poslodavaca;
- Obrazovanje za sve (na svim nivoima, pre, u toku i posle radnog veka).

Zadatak škola i fakulteta će biti sistematsko planiranje i razvoj nastavnih planova i programa i njihovo prilagođavanje nastalim promenama i zahtevima tržišta, ali i učenika i njihovih želja i potreba. Oni treba da pomognu u razvoju ekonomije, kulture, politike, ekologije itd. U svakom slučaju, savremeno obrazovanje će se temeljiti na stalnim, tj. doživotnim oblicima obrazovanja koje obuhvata raznovrsne oblike usavršavanja. Buduće učenje će se ostvarivati i u neškolskim oblicima organizacije obuke i doškolovavanja i to većinom u okruženju u kome se nalazi učenik (gde živi) i kasnije gde radi (gde i šta će raditi).

Univerziteti i njihovi fakulteti i odseci će imati obavezu da stalno prilagođavaju i podešavaju svoje nastavne planove i programe zahtevima tržišta, tj. potrebama za odgovarajućom radnom snagom i profesijama koje su potrebne u datom vremenu i situaciji. Zato će univerziteti stalno morati da vrše analizu (istraživanje) tržišta, da otkrivaju promene i prilagođavaju im nastavne sadržaje. Postojaće razni oblici nastavnih programa koji će se međusobno razlikovati u zavisnosti koje će potrebe zadovoljavati. Od orijentacije ka nastavi primat će dobiti orijentacija ka učenju, od apstraktnog znanja više ka praktičnom i upotrebljivom znanju.

Fakulteti i škole će sve više zahtevati i vrednovati ličnu aktivnost učenika u učenju, način i mogućnosti izbora i obrade informacija, način i mogućnosti pronalaženja informacija i njihovog transfera u znanje, način i mogućnost njihovog korišćenja kao i saznanje i doživljaj sopstvenih kvaliteta i mogućnosti, kao i interakcijsku kulturu i mogućnost komunikacija – rada u parovima, grupi, timu. One će zahtevati da učenici postanu samostalni akteri svog razvoja, ravnopravni učesnici u obrazovnom procesu i odgovorni za kvalitet svoga rada i razvijanje škole zasnovane na kvalitetu. Oni će biti razvrstani prema stilovima i načinima učenja, prema njihovim mogućnostima za intelektualni rad, a nastavnik će se umesto prvenstveno predavačke uloge više ponašati kao vodič, pomagač, odnosno oslonac u postizanju kvaliteta.

Po novim shvatanjima, tj. novoj pedagogiji, škola treba da napusti memorativno-reproduktivni način podučavanja i da se orijentiše na obuku učenika da umeju da uče i da pretvaraju svoja saznanja u konkretne praktične aktivnosti. Učenik treba

da nauči gde se važne, korisne, potrebne informacije mogu naći ili gde se mogu tražiti, kao na primer u bazama podataka, knjigama, medijima, medijskim centrima i slično, i kasnije upotrebiti prema potrebi.

Učenje će počinjati i zavisiti od potreba, interesa, želja, lične unutrašnje motivacije samog učenika. Delovanje nastavnika će biti usmereno, orijentisano i zavisno od učenika kome on nudi pomoć. Učenik pita, otkriva, istražuje, tj. uči kako da nauči. Znanje se proverava i ocenjuje na osnovu konkretnih rezultata, napredovanja, samostalnosti i originalnosti rada učenika. Način podučavanja će biti fleksibilan i zavisiće od mogućnosti učenika. Učenje će biti najčešće kooperativno, zajedničko, u timu, dok će cilj nastave biti razvijanje ličnosti koja samostalno odlučuje o mnogim aspektima svoga rada, učenja, postojanja i stvaranje individualnih znanja.

5. KRITIČKI OSVRT NA POSTOJEĆE STAVOVE U ODNOSU NA NAČIN REALIZACIJE OBRAZOVNOG PROCESA (SADA I U BUDUĆNOSTI)

U analizi postojećeg stanja u sistemu obrazovanja, tj. načina školovanja mlade generacije, kod nas i u svetu, u državnim i privatnim školama i fakultetima, ne možemo da ne ukažemo na neke negativne stavove, mišljenja, viđenja procesa učenja, podučavanja i uloge znanja u tome.

Naša analiza pokazuje da je deo obrazovanja prepušten uticaju tržišta i profita. Radi se o tome da je tržište rada, borba za preživljavanje, nesigurnost u trajanju radnog mesta, uticalo i utiče na celokupnu filozofiju obrazovanja, tj. njegove uloge u čovekovom životu. Neki postojeći i postavljeni ciljevi obrazovanja su utopija ili samo želje koje se teško mogu ostvariti. Smatra se da je cilj učenja održavanje i opstanak na radnom mestu, tj. tržištu rada. Tržištu su potrebni radnici i to oni koji će realizovati i održavati proizvodnju i prodavati proizvode. Opšta kultura se manje traži i ceni. Važan je menadžment, da se roba proda što brže i po svaku cenu i to sa profitom. Svi se klanjaju kupcu, učeniku, studentu i svi rade za njihovo dobro. U školama je prebačena odgovornost za kvalitet učenja sa nastavnika i škole na učenika, a učenik je taj koji odlučuje šta će učiti, kako će učiti, od koga će učiti i to njegovim individualnim ritmom, sposobnostima, predznanjem, mogućnostima, tj. individualno, što je sve manje ili više utopija u doglednom vremenu. Učenik procenjuje kvalitet škole, nastavnika, nastavne programe, načine obuke. On ne sme pasti (plaća i platio je) i sve je podređeno „prolaznosti svih“, tj. što više njih.

Kvalitet znanja se ne garantuje iako se dobro reklamira, a svi se kunu u njega. Osnovni cilj školovanja je živeti dobro u svom vremenu. Tržištu ne treba moral već profit i jedini je Bog kupac bilo koje robe pa i znanja. Škola pruža usluge, a ne formira čoveka. Zadovoljenje potreba za opstanak je osnovni cilj. Znanje vredi onoliko koliko može da zadovolji trenutne potrebe. Ono je roba, proizvod, usluga, ono

se proizvodi, prodaje, reklamira, troši, zavisi od ambalaže. Njegov kvalitet se procenjuje po trenutnim potrebama kupca, učenika, studenta. Masovna prodaja znanja je cilj jer donosi profit i održava instituciju koja ga proizvodi. Znanje se troši u zavisnosti od zahteva tržišta. Znanje koje se ne može prodati nema vrednost. Svet vapi za kvalitetom znanja, a popušta pred masom i profitom. Dobra je ona škola koja ima veliki broj učenika i gde je prolaznost veća. Uči se za diplomu, a ne za znanje. Posledice se teško vide u sadašnjem trenutku. Ko se bolje reklamira, priliv studenata i profita je veći. Pri upisu na fakultete se ne vodi briga o razlikama među studentima u odnosu na njihove intelektualne sposobnosti, predznanju, motivaciji, mogućnostima, ali svi se hvale većom prolaznošću. Elita ne postoji ili je retka. Nastavno gradivo se smanjuje, predmeti se rascepkavaju, dele na parčiće i često se uči prvo kraj neke nauke, a ne njen početak, tj. osnovni pojmovi kojim se može tumačiti sve ostalo. Učenici i studenti ponekad ne znaju ni šta su učili pre dva meseca.

Razbija se „iluzija“ o mogućnosti prenošenja znanja. Svako „mora da sam nauči“ i da povezuje znanja. „Svi to mogu sami, a ne treba im nastavnik“. Znanje se „osvaja“, „konstruiše se samostalno“, „učenje polazi“ od učenika, studenata, ono im se ne treba pripremati i dati. „On će to sam uraditi“. „Organizacija obrazovanja po stupnjevima neće postojati“. „Poslovima obrazovanja će se baviti i oni koji se nisu pripremali (tj. školovali) za ovaj posao, kako institucije tako i pojedinci“. „Pojedinac postaje stvaralac i gospodar sopstvenog kulturnog napredovanja“. „Učenje dobija primat nad nastavom“. (Pitamo se kako može neko sam nešto da nauči ako ne razume ono što uči.) Po nekima, učenik je „svemoguć“, ne treba mu nastava, nastavnik, pripremljen nastavni sadržaj (internet će mu sve objasniti). „Neće postojati vremenski, prostorni, organizacioni okviri tradicionalnog koncepta nastave.“

Personalizacija obrazovanja (tj. individualizacija nastave) je savremeni trend u tumačenju razvoja obrazovanja. Pitamo se kada će moći. „Znanje se ne može naučiti od drugih“. (Citati iz raznih članaka.)

Sve ove ideje, stavovi, mišljenja su manje ili više ishitrena ili samo želja, predviđanje, ali bar za sada za nas su ona utopija, što ne znači da nisu dobra ako su i kad budu moguća. Ali ipak, ne smemo stajati u mestu.

6. ZAKLJUČAK

Sve zemlje Evrope imaju slične projekcije obrazovnih ciljeva i zahteva koje je potrebno ostvariti sistemom obrazovanja, iako se načini formulisanja tih zahteva donekle razlikuju. One ističu zajedničke vrednosti neophodne za život u evropskoj zajednici naroda i neke najvažnije stavove, norme i načine ponašanja koje će omogućiti taj život. Zato se i potencira skladno formiranje i razvoj ličnosti učenika kako bi oni postali odgovorni, kompetentni članovi te zajednice. Od njih se zahteva da usvoje odgovarajuća i potrebna znanja, stavove, vrednosti i ponašanja, a škola je dužna da to podstiče i omogući lični razvoj učenika, i da zadovolji zahteve društva i

obrazovanja. Lični, društveni i stručni razvoj i kompetencija učenika je osnov svih ciljeva i zadataka i čitav obrazovni proces služi da se to postigne. Škola treba da, u podjednakoj meri, omogući svim učenicima razvoj intelektualnih i praktičnih sposobnosti u odnosu na njihove lične, socijalne i stručne kompetencije.

Škole budućnosti će obezbeđivati drugačije okruženje, tj. sredinu za učenje, što znači da će biti opremljene većim brojem informaciono-komunikacionih medija koji će omogućavati korišćenje raznih strategija i metoda podučavanja i učenja, međusobnu razmenu iskustava i stavova o tome šta uče, razne oblike istraživanja i otkrivanja, i stvarati odgovarajuće zaključke o kojima će moći diskutovati, dokazivati, pravdati, menjati, dopunjavati ili odbacivati. Učenici će imati stalni pristup štampanim i elektronskim informacijama i koristiti ih prema potrebi i svojim saznajnim aktivnostima. Oni će moći prikupljati razne podatke koristeći raznovrsne i različite izvore znanja. Tada će vršiti njihovu analizu, redukovanje, sistematizovanje prema odgovarajućim kriterijumima, ciljevima, zadacima, potrebama i na kraju kritički sagledavati i vrednovati. Nastavnici će usmeravati njihov rad, postavljati pitanja, omogućavati i inicirati diskusije, upućivati ih na multidisciplinarne nastavne materijale, procenjivati napredovanje u odnosu na stečena znanja, vršiti analizu i procenu podobnosti izvora informacija i njihovog kvaliteta. Učenici će biti oslobođeni svih oblika kočenja, sputavanja, zabrane u odnosu na njihov intelektualni rad, tj. učenje. Oni će moći slobodno da pitaju i izlažu svoje ideje, predloge, da samostalno istražuju, odnosno tragaju za potrebnim informacijama (znanjem), da se ne plaše grešaka i grešenja, ali da su ih svesni i da ih umeju da procene, da često vrednuju svoje postupke i kvalitet znanja itd.

No, i pored ovih divnih ideja, nada i očekivanja od nove pedagogije društva učenja, moramo proveriti naše želje i mogućnosti, stvarnost i ne očekivati više nego što treba. Ako je u novoj pedagogiji cilj da se stvori kritička ličnost, tj. ličnost koja neće prihvatiti „sve za gotovo“, moramo se i mi zapitati da li je sve moguće ono što ona traži i što se očekuje od učenika. Moramo bar identifikovati naša neslaganja, neverovanja, sumnje u mnoge njene stavove i time kasnije smanjiti razočaranja (koja nisu prvi put) u mogućnosti prvenstveno učenika pa i postojeće tehnike i tehnologije.

Nova škola „pedocentrički orijentisana“ sa svojim zahtevima i stavovima otišla je u krajnost jer je slobodna volja deteta prenaglašena i proglašena kao osnovni i najvažniji faktor od koga zavisi njegovo napredovanje i uspeh, smanjujući time nezamenljiv uticaj i vrednost pomoći koji mu daju odrasli. Čak postoje i stavovi da njemu ne treba pomoć odraslih jer on određuje sadržaj, načine i oblike svog rada, tj. učenja.

Za razliku od tradicionalnih ciljeva u kojima dominiraju zahtevi za urednošću, marljivošću, odgovornošću, pouzdanošću, sada se ističu i neki novi ciljevi u razvoju ličnosti kao što su: razvijanje kreativnosti, fleksibilnosti, spremnost na rizik, tolerantnost, komunikativnost, otpornost na neizvesnost, spremnost za samostalno odlučivanje, učenje i rad, kritičnost, tačnost, objektivnost, preciznost itd., što je sve uslovljeno brzim promenama u društvu, nauci, tehnici, načinima proizvodnje, de-

mokratizacijom ljudskih prava, globalnim povezivanjem naroda, potrebom za zajedničkim životom, saradnjom itd.

Doživotno učenje nije stvar ili interes samo pojedinaca već i celog društva u kome oni egzistiraju. Međutim, društvo ga mora shvatiti, priznati, nagraditi i označiti ga kao „delatnost od posebnog društvenog interesa“, što ono u svakom slučaju i jeste.

Do sada mnoge promene u školama su bile inovativne i menjale njihov rad na bolje, ali nisu promenile njihovu osnovnu prirodu i njene odnose sa đacima, roditeljima i širom zajednicom.

Ipak mi ne smemo dozvoliti da škole i način njihovog funkcionisanja u budućnosti budu nepredvidive i van kontrole društva u kome postoje, ali moramo da omogućimo pripremanje mladih ljudi za svet koji postaje sve kompleksniji i informaciono bogatiji. Škole treba prilagoditi novom modelu društva bez uništavanja postojećih vrednosti i etosa.

Kreiranje kurikuluma za budućnost je prvi korak u razmišljanju o školi budućnosti. On će ili će se pomoću njega pripremati ljudi za buduće učenje i buduće zapošljavanje na tržištu rada. Zato on mora biti fleksibilan i adaptivan, i razvijati veštine kao što su mišljenje, analiziranje, rešavanje problema većinom u okviru timskog rada.

Pošto je razvoj tehničkih uređaja do sada išao nezavisno od razvoja obrazovnog procesa, to se za sada metodologija rada i sistem obuke mora prilagođavati njihovim postojećim mogućnostima, a u dogledno vreme razvoj tehnike (uređaja) mora biti u direktnoj zavisnosti od razvoja pedagoških metoda obuke. Zbog toga je nužno da pedagogija inicira razvoj nastavnih sredstava, a ne da oni iniciraju razvoj novih metoda nastave. Ovo naročito važi za dalji razvoj TV i kompjuterske tehnike.

„Učenje kroz rad“ će postati značajnija komponenta obrazovanja zbog toga što će kombinacija kompjuterske i telekomunikacione tehnologije omogućiti decentralizovano isporučivanje instrukcionih usluga. Odrasle osobe će postati glavni korisnici usluga u školama.

Pet primarnih elemenata obrazovanja (škole, porodica, društvena zajednica, mediji i radno mesto) će dejstvovati na koordinisaniji način u cilju oblikovanja sredina namenjenih učenju, kroz korišćenje međusobno povezanih službi za pružanje obrazovnih informacija koje će omogućiti pristup različitim podacima, nastavnim sredstvima (courseware), alatkama i obuci.

Učenicima će i dalje biti potrebno osnovno deskriptivno i proceduralno znanje, jer niko ne može da nauči veštine višeg reda ako nije savladao osnovne procese i koncepte nižeg reda, ali će ciljevi nastave iz osnovnih veština biti promenjeni. Umesto na besprekorno izvršavanje zadataka, naglasak će biti stavljen na obezbeđivanje kognitivne osnove za prepoznavanje složenih problema i rešavanje neuobičajenih problema.

LITERATURA

Learning: The treasure within, Report to UNESCO of the International commision on Education for the 21 st Century, UNESCO, Paris, 1996.

Lifelong learning for all, OECD, Paris, 1996.

Memorandum on lifelong learning, European comission, Paris, 1996.

Buchberger, F. (1998): ***Teacher Education in Europe***, European Education 30

Project No.8 du CDCC: „L, innovation dan l, enseignement primare“, Rapport final Council of Europe, Strasbourg, 1998.

Aktuelnosti u obrazovanju, god. VI, br. 4, (A Decade of Reforms at Compulsary Education level in the European Union), Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 1999.

Dokumenti Evropske komisije o raznim problemima obrazovanja u Evropi, na njenom sajtu: http://ec. europa. eu/

Danilović, M. (1999): „Novi obrazovni ciljevi i zadaci Evrope u odnosu na formiranje i razvoj ličnosti učenika“, ***Pedagogija***, br. 3, Beograd, ***Naša škola***, br. 3–4/1999, Banja Luka

Danilović, M. (1999): „Kakva ličnost je potrebna Evropi“, ***Pedagogija***, br. 4, Beograd.

Danilović, M. (2007): „Koncepcija i zakonske regulative ‚Evrope Znanja‘ koje omogućavaju priznavanje stečenih znanja tj. stručnih i radnih kvalifikacija i kompetentnosti i pristup njenim visokoškolskim institucijama“, ***Tehnologija, Informatika, Obrazovanje 4***, Institut za pedagoška istraživanja – Beograd i Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike – Novi Sad

Danilović, M. (2009): „Jedan svet, jedna škola – globalizacija obrazovanja i nužnost doživotnog učenja – vizija škole budućnosti“, ***Tehnologija, Informatika, Obrazovanje 5***, Institut za pedagoška istraživanja – Beograd i Centar za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike – Novi Sad

Prof. Mirčeta Danilović, PhD, Institute for Educational Researches, Belgrade

EUROPEAN EDUCATIONAL AIMS AS CRITERIA FOR EVALUATION OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS FOR THE SOCIETY OF LEARNING AND KNOWLEDGE

Summary: We tried to do the overview and analyze of existing and formulated educational aims, given in current curricula of most EU member states, since these educational aims are guidance which direct where to go and what to do. They are aimed to forming and developing the „European identity“, „European dimension of education“ and the ways and forms of schooling process in future. We analyzed the contents, ways of formulation, messages and demands related to realization of the „society of learning and knowledge“ or „educational society". We reviewed many utopial attitudes according to transformation of existing educational systems to new ways, forms and methods of their realization in future. We also identified different unrealistic transformations related to demands, forms, methods, as well as aims of educational practice with students of all generations. In our opinion too much attention was given to informative communication technology, computers, internet, television and to the students capabilities that „all can do everything“ and that their progress and learning success depends only on their own.

Key words: European dimension of education, European identity, European educational aims, school of the future.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.01***
13. новембар 2009. *стр.* ***217–224***

Мр Јелена Петровић, Филозофски факултет, Ниш

ИЗВОРИ И ФУНКЦИЈА ЦИЉА ВАСПИТАЊА У ДЈУИЈЕВОЈ ПЕДАГОГИЈИ

Апстракт: Дјуијева схватања о циљу васпитања изазивају велико интересовање због своје специфичности и аутентичности и, посебно, због начина на који превазилази противуречности индивидуалних и друштвених потреба. Наиме, Дјуи покушава да помири садашње и будуће, као и индивидуално и друштвено и да на тим компромисима изгради опште циљеве васпитања. Тако формулисане циљеве он даље посматра у складу са својом инструменталистичком филозофијом – они постају средство васпитног процеса. Многи аспекти његових ставова показују се актуелним и значајним за савремену педагогију, али показују и одређене слабости.

Кључне речи: *циљ васпитања*, *природни развој*, *друштвена ефикасност*, *инструментализам*.

1.

Циљеви васпитања су увек значајно и актуелно питање педагошке науке. Они се често изнова преиспитују и редефинишу, посебно у временима промена и развоја. Преиспитује се њихова ефикасност, утемељеност у теорији и примењивост у пракси. Понекад се у таквим расправама окрећемо и прошлости да бисмо из ње учили, али и да бисмо створили историјски и концептуални оквир данашњих кретања. Овај рад бави се проблемом циљева васпитања са аспекта Џона Дјуија, филозофа и педагога који је почетком 20. века редефинисао многе педагошке појмове и дао им нови смисао. У циљевима васпитања такође се огледају многе специфичности његове филозофије васпитања: отпор према дуализмима сваке врсте, искључивости и крутости у научним теоријама, ауторитарним наметањима, схватањима о коначним и апсолутним истинама. Посебно је, у том смислу, значајно питање извора циљева васпитања, односно полазних тачака за њихово дефинисање, као и његово виђење основних функција циља васпитања. Циљ овог рада је да анализира Дјуијева схватања о изворима

и функцијама циља васпитања и да укаже на неке аспекте његових схватања који га чине још увек актуелним и занимљивим савременој педагогији.

Циљ, као део људске делатности уопште, Дјуи дефинише на следећи начин: „Циљ претпоставља сређену и добро распоређену делатност, такву делатност где се поредак састоји у постепеном довршавању једног процеса“ (Дјуи 1970: 74). Постојање циља, дакле, подразумева унутрашњи континуитет неке радње, а не прости збир деловања који дају одређени резултат; затим постојање свести о последицама; као и континуирано, намерно деловање у правцу изазивања пожељних последица. Он је сконцентрисан на сам процес, не на резултат тог процеса.

Дјуи у постављању циљева, такође инсистира на коришћењу научног метода, што подразумева анализу услова у којима се одређена радња догађа, средстава потребних за њено извођење и процењивање која је од могућности за њено спровођење најбоља. Добро постављени циљеви израстају из постојећих услова, прилагодљиви су и, коначно, они служе томе да усмеравају радњу, да буду истовремено и средства, а не само коначан резултат у виду идеала. Споља наметнути, крути и строго одређени циљеви одвојени су од процеса коме, у ствари, треба да служе. Дјуи сматра да они могу да уназаде и угрозе сам процес, јер не препознају могућности, неосетљиви су на промене и напредовање и „ограничавају интелигенцију“. Доследан свом отпору према коначности и извесности и схватању живота као нечега што се развија и мења, он захтева да циљеви буду прилагодљиви. Као што израстају у одређеним условима, тако се и мењају са променом тих услова, остварење одређених циљева никада није крајњи резултат и завршетак процеса, већ само платформа за постављање нових, у новим условима адекватнијих циљева.

„Добро је да се подсетимо да васпитање нема циљева. Само појединци, родитељи и наставници итд. имају циљеве, али не и једна апстрактна идеја као што је васпитање“ (Дјуи 1970: 78). Дјуи овде не пориче постојање циљева и не наступа са агностичког становишта; напротив, циљеви имају велики значај за људску делатност и потребно их је дефинисати. Међутим, Дјуи жели да нагласи да они могу бити различити, променљиви и многоструки. Због тога је значајно да се поставе што општије и универзалније, а ипак да не буду апстрактни и далеки онима који учествују у процесу васпитања. Чињеница да циљеве одређује различито, као сам процес, средство, платформу за даље развијање итд. не значи да се Дјуи колеба око тога шта би циљеви требало да буду, већ да жели да покаже колико чврсто су уткани у васпитну ситуацију и од ње неодвојиви. То нас и наводи на закључак да је њему најближе садржинско одређење циља васпитања: да је циљ васпитања само васпитање. Ова дефиниција испуњава и критеријум општости и отвара пут плурализму циљева. Она, такође, оставља простор за напредовање, развој, променљивост и индивидуалност у васпитању.

2.

Циљ у васпитању не треба да буде коначна категорија коју одређује спољни ауторитет. Када основни циљ васпитања одредимо као унапређење целокупног процеса васпитања, можемо одредити безброј конкретнијих циљева који неће бити супротстављени, већ комплементарни једни другима. Он указује на то да је општи циљ васпитања потребно јасно разграничити од посебних и конкретних који се тичу свакодневне васпитне праксе. Добро је да посебних циљева има што више јер ће се тако боље покрити цело поље дечијег развоја и неће се олако прећи преко ни преко чега. Општи циљеви заснивају се *на потребама демократског друштва, достигнућима психологије и педагогије и филозофским поимањима човека*. Конкретни или посебни циљеви васпитања заснивају се *на унутрашњим потребама и могућностима васпитаника, на искуству, достигнућима и вредностима одраслих, на постојећим условима и расположивим средствима*.

Постављајући изворе циљева васпитања овако широко, Дјуи покушава да превазиђе једну од највећих антиномија у постављању циљева васпитања – антиномију између појединца и друштва, антиномију између два васпитана идеала која су се током векова често смењивала у борби за доминацију. То су природни развој и друштвена ефикасност. Дјуи говори у прилог оба поменута идеала. Он сматра да су и један и други циљ добро постављени у смислу општости, јер пружају могућност широког спектра конкретнијих циљева и довољно су флексибилни да остављају простора за развој и разраду основне идеје. На пример, природни развој као циљ указује на индивидуалне разлике међу децом, на значај деловања између организма и средине, на значај физичког развоја, на поштовање инстиката, нагона и интересовања, на бригу о здрављу детета итд. Друштвена ефикасност је, с друге стране, отворила пут васпитању за живот у друштву, схватању да појединац мора бити способан да брине о себи и својој породици, да учествује у размени искустава с другим људима и да буде осетљив за осећања и добробит других чланова заједнице. Оно што је ове циљеве учинило неодрживим, иако су по општости добро постављени, управо је чињеница да су присталице и једних и других биле потпуно искључиве и инсистирале на одржању овог дуализма.

Дјуи верује да васпитање треба да служи и једном и другом циљу. Природни развој и развој индивидуалних способности сваког појединца за њега представља веома значајан циљ. Истовремено, он наглашава да природне способности и нагони, сами по себи нису вредносне категорије. Природа детета није ни добра ни лоша, она представља само низ могућности за развој. Своје вредносно одређење природа, нагони и способности добијају тек у интеракцији са друштвеном средином. Препустити нагоне спонтаном и неконтролисаном развитку за Дјуија је једнако штетно као и њихово занемаривање, потискивање или насилно развијање. Природни развој треба да се одвија у подсти-

цајној средини, оној која ће усмеравати на интеракцију с другима и која неће фиксирати или ограничавати развој, већ ће помоћи појединцу да стално богати и унапређује своја искуства, да своје урођене снаге користи у добре сврхе. Учења у којима се значај друштвене средине занемарује на рачун природног развоја, за Дјуија немају педагошку оправданост – она представљају, у најбољем случају сентиментална сањарења, у најгорем политичке догме. Подржавајући у суштини Платонов идеал друштвене ефикасности,[1] Дјуи верује „да се друштвена корисност не постиже негативним спутавањем, већ позитивном употребом урођених снага појединца у оним делатностима које имају друштвено значење“ (Дјуи 1970: 86).

Јасно је да Дјуи циљеве васпитања гради на индивидуалним способностима и потребама појединаца, као и на вредностима и потребама друштва. *Извори циљева васпитања налазе се и у природном развоју појединца и у потреби постизања друштвене ефикасности*. Он успева у својој теорији да превазиђе тај дуализам, али је свестан да је у васпитној пракси и животу сувише дубоко укорењен да би се могао тако лако савладати. Тврдећи да човек не мора да жртвује себе и свој унутрашњи духовни свет (и задовољство) да би био користан друштву и прихваћен од других људи, Дјуи уводи и појам културе као циља васпитања. У циљу који би био заснован на култури Дјуи види разрешење сукоба природног развоја и друштвене ефикасности.

Култура представља нешто лично и индивидуално, она је „способност за стално проширивање обима и тачности човековог запажања значења ствари.“ (Дјуи 1970: 89). Међутим, култура представља и нешто култивисано, сазрело, супротно сировом и грубом. На крају девете главе *Васпитања и демократије* Дјуи каже: „Остварење резултата који су од вредности за друге пратећа је појава једног процеса стицања искуства у коме су садржане битне вредности [...]. Стога је посебан задатак васпитања данас да се бори у прилог таквог циља у коме су друштвена ефикасност и лична култура синоними а не супротности“ (Дјуи 1970: 88–89).

Већ поменути став да циљ васпитања природно проистиче из могућности и потреба самог васпитаника као и тренутних услова у којима се васпитање догађа, отвара још једну врсту полемике. Поменути Дјуијев став често је био основа за постављање критике против њега, јер се закључивало да је он окренут пре свега садашњости и тренутним и уско практичним радњама, без пројекције будућности. Дакле, поставља се питање да ли изворе циља васпитања треба тражити у садашњости или у пројекцији будућности и да ли је Дјуијев избор у том смислу погрешан.

---

[1] Дјуи високо цени Платоново виђење по коме је појединац срећан, а друштво добро организовано, уколико се се свако бави делатностима за које је од природе обдарен. У складу с тим подржава и Платоново виђење улоге васпитања – да препозна и развија индивидуалне способности. Међутим, замера му да је у потпуности превидео разноврсност људских обдарености, јединственост сваког појединца и мноштво могућности које људска природа пружа.

Е. Бејлс (E. Bayles), говорећи у корист Дјуијевих теза и покушавајући да расветли његову праву намеру, тврди: „Дјуи је био далеко од игнорисања будућности, као и прошлости. У ствари, будућност је за њега била највећа брига; прошлошћу се бавио само онолико колико је била потребна да осветли које кораке предузети да би се дошло до пожељне или жељене будућности. У том смислу закључујемо и да је добро бавити се садашњошћу – проблемима овдашњим и садашњим – прво, јер се тако поставља основа за будућност какву желимо, и, друго, развија способност која је неопходна за бављење будућим проблемима“ (Bayles 1960: 207). То се, међутим, може видети и из самих Дјуијевих радова: „Можемо имати мноштво циљева ... пошто су општи циљеви само поглед у будућност којим се испитују постојећи услови и процењују њихове могућности“ (Дјуи 1970: 81). За њега је значајно да се разуме садашњост, да не бисмо постављали нереалне и немогуће циљеве. На везу између садашњости и будућности у дефинисању циљева он, још упечатљивије, указује говорећи о садржини циљева. Постављајући циљеве, ми увек тежимо бољој будућности, увек узимамо у обзир потребне измене и проучавамо шта је то што нам у садашњој ситуацији недостаје. Морамо да познајемо садашњост да бисмо знали шта желимо у будућности. Због тога циљеви и не могу бити коначни и универзални, због тога не почивају на апсолутним вредностима, већ на садашњим потребама и могућностима. Овај став он илуструје примером: „Време којим доминира ауторитет изазваће као реакцију жељу за великом слободом појединца, време неорганизованих индивидуалних делатности изазваће, опет, потребу друштвене контроле као циља васпитања“ (Дјуи 1970: 81).

3.

Анализу функција циља васпитања у Дјуијевој педагогији почећемо од његовог става да циљ васпитања треба поистоветити са самим процесом васпитања. То значи да се васпитање као процес не сме подредити ничему спољном и коначном, јер у том случају сам процес који води ка остварењу циља губи на значају. Дакле, највећа вредност је у самом процесу, све остало подређено је побољшању и успешнијем остваривању тог процеса. „Сваки циљ је вредан уколико је од помоћи посматрању, планирању и извођењу радњи [...], ако смета здравом разуму самог појединца (што ће се сигурно десити ако је од споља наметнут или на силу прихваћен), он је штетан“ (Дјуи 1970: 78). Циљ мора да садржи наговештај онога чему се тежи, да дефинише и усмерава, другим речима, да помаже бољем квалитету процеса васпитања. Само тако схваћени циљеви за Дјуија имају смисао. На који то начин циљеви васпитања уређују сам процес, односно које су то функције циљева васпитања које им Дјуи одређује?

Прво, као што је већ наведено, за Дјуија циљеви представљају поглед у будућност. Они васпитање усмеравају ка будућности. Општи циљеви служе као основа за извођење конкретних циљева који усмеравају делатност васпи-

тача. Они су инспирација за постављање питања и одређивање проблема које треба решити да би се напредовало. Дјуи сматра да је бесмислено говорити о циљевима васпитања уколико они не омогућавају да се предвиде последице, не подстичу гледање унапред и не дају наговештај исхода одређених радњи. *Постојање циљева повезује садашње напоре са будућношћу*.

Из прве директно следи и друга значајна функција циљева васпитања. Наиме, тиме што омогућавају да се предвиде исходи једног процеса, циљеви и усмеравају тај процес. Они се старају да се он одвија несметано, да се одржи унутрашњи континуитет радњи. Постојање циљева подразумева разумно и свесно деловање, подразумева планирање и промишљање. Ако се појаве неочекиване тешкоће и препреке, потражиће се нове могућности и друга решења, али ће процес и даље тежити и евентуално довести до жељеног исхода. „Имати циљ, значи да наше деловање има смисла [...] то значи намеравати да се нешто уради и опажати значајне ствари у светлости те намере“ (Дјуи 1970: 75). Уколико се превиди овај аспект циљева васпитања, може се догодити да се процес васпитања сведе на уско и круто кретање које је унапред одређено прописаним наредбама и лекцијама, или на низ ћудљивих и неповезаних радњи које се прихватају у име самониклог самоизражавања, што Дјуи сматра једнако кобним за процес васпитања. *Циљеви, дакле, омогућавају да се процес васпитања одвија организованије и рационалније.*

Инструментализам, који је Дјуију својствен и присутан у многим аспектима његове васпитне теорије, у области циљева васпитања посебно је изражен. Циљеви су инструменти којима се служимо да бисмо процес боље организовали, изабрали одговарајућа средства, мотивисали васпитанике. Циљ васпитања је, у ствари, средство које користимо да бисмо унапредили целокупан процес васпитања. Циљеви губе ову своју функцију само онда када се посматрају статички, као нешто што је само по себи вредно и што треба освојити и поседовати. Тада и сам процес и средства губе на значају. Дјуи то пластично објашњава поредећи мету у стрељаштву с циљем. Мета није циљ, циљ је погодити у мету. Мета нам помаже да одредимо циљ, да усмеримо делатност и одредимо средства. Избор пушке и усавршавање стрељачке технике само су средства којима се користимо у корист општег циља. Истовремено, „свако средство је привремени циљ док га не остваримо“ (Дјуи 1970: 77). *Циљеви, дакле, имају улогу да нас упуте у то која средства су најефикаснија и најпримеренија у датој ситуацији да би процес текао несметано и да би се дошло до пожељног исхода.*

Коначно, *циљеви имају и улогу мотивационог средства*. Они би требало да васпитном процесу дају смисао. Циљеви су веза између нагона и активности васпитаника, ангажовања васпитача и очекивања родитеља са исходима васпитног процеса. Да би испунили улогу мотивационог средства, циљеве треба одређивати имајући у виду и склоп социјалних веза и односа које окружују појединца и његове активне моћи и тежње. Они се „не стварају у празном простору и не уводе се споља у наше ја“ (Дјуи 1936: 27).

О значају постављања циљева у односу на садашње околности већ је писано у овом раду. Међутим, са аспекта мотивационог средства, потребно је нагласити да за децу активност има смисла уколико је могуће сагледати њен циљ, практично проверити и применити њене резултате. Дечија активност мора бити везана за оно што се догађа овде и сада и за оно што им помаже да у ближој будућности остваре оно чему теже. Далеко постављени или апстрактни и нејасни циљеви изазваће незаинтересованост и апатију.

Такође, циљеви не би смели да превазилазе способности деце. Да би се неки циљ превео у конкретну реалност потребна је одређена психичка делатност. Када је циљ пројекција те делатности, он неизбежно постаје „идеја-снага“ (Дјуи 1936: 27), он води, усмерава, али и мобилише нагоне и буди активне снаге појединца које желе да се изразе. Циљ, тада, истовремено постаје и мотив. „Када је идеал[2] стварно пројекција, рационални превод скривених моћи нашега ја, он тражи да се изрази, он остаје истрајан насупрот препрека и он се труди да трансформише чак и ове препреке у оруђа погодна за његово конкретно остварење“ (Дјуи, 1936: 28). Уложени напор је тада свестан, има унутрашње оправдање и радо је прихваћен. Наиме, циљ се може остварити и онда када је стран интересима појединца, када нема додирних тачака с његовим личним изразом и када не узима у обзир његове моћи. Међутим, тада ће његово остварење бити мукотрпно, изазиваће „вештачку напрегнутост“, изнемоглост и неће бити никаквог задовољства постигнутим, нити потребе да се иде даље. Дјуи сматра да би у васпитању то свакако требало избећи.

4.

Педагогија која се развија у савременом демократском друштву често се приближава Дјуијевим схватањима циљева васпитања. Она напушта одлике нормативне и императивне науке и окреће се вредностима као што су процесуалност, комуникација, самоактуелизација, персонализација и еманципација. Она инсистира на равнотежи друштвених и индивидуалних тежњи и опире се свакој врсти догматизма. Процесуалност се поставља као једна од најзначајнијих одлика циљева васпитања, циљ постаје израз стратегије, своди се на форму процеса; док се дијалектичко јединство циља и средстава сматра реалним, а не само пожељним (Група аутора 1998: 137). Слично Дјуију, она изворе циљева васпитања налази у вредностима које су битне за садашњост и будућност људске заједнице, узимајући, при том у обзир и индивидуалне и друштвене вредности.

Дјуијеве идеје засигурно налазе своје место и у генези неких савремених схватања о функцијама циљева васпитања. Савремене педагошке распра-

[2] У студији *Интерес и напор, морал и васпитање* Дјуи, говорећи о циљевима, често употребљава и термин идеал. Користи их потпуно равноправно и не прави суштинске разлике.

ве у низу функција циљева, између осталих, издвајају и следеће: регулаторска, организациона, координирајућа (Милутиновић 2008: 10–11), мотивациона, футуролошка, као и улога у обезбеђивању континуитета, у предвиђању и праћењу резултата процеса васпитања (Група аутора 1998: 132–133). Циљеви, дакле, као код Дјуија имају улогу да воде и усмеравају процес, предвиђају будуће исходе, упућују на одговарајућа средства која ће се у васпитном процесу користити и представљају извор мотивације, како васпитачима, тако и васпитаницима.

ЛИТЕРАТУРА

Bayles, Ernest E. (1960): ***Democratic Educational Theory***, Harper&Brothers Publishers, New York.

Група аутора (1998): *Општа педагогија*, Учитељски факултет, Београд.

Дјуи, Џон (1936): *Интерес и напор и морал и васпитање*, „Немања“, Скопље.

Дјуи, Џон (1970): *Васпитање и демократија*, Обод, Цетиње.

Милутиновић, Јована (2008): *Циљеви образовања и учења у светлу доминантних теорија васпитања* ***20.*** *века*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.

Мр Елена Петрович, Философский факультет, Ниш

ИСТОЧНИКИ И ФУНКЦИЯ ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИИ ДЪЮИЯ

Резюме: Понимания Дъюия о цели и воспитания вызывают большой интерес ради своей специфичности и аутентичности; и особенно ради способа с помощью которых разрешает противоположности индивидуальных и общественных потребностей. То есть, Дъюи пытается помирить настоящее и будущее,как и индивидуальное и общественное и на этих компромисах создать общие цели воспитания. Так сформулированные цели он дальше рассматривает в соответствии со своей инструменталистической философией – они возникают как средство воспитательного процесса. Многие аспекты его позиций являются актуальным и значительным и для современной педагогии, но показывают и определённые слабости.

Главные слова: *цель воспитания***,** *природное развитие***,** *общественная эффективность***,** *инструментализм***.**

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.12:17.022.1***
13. новембар 2009. *стр.* ***225–230***

Мр Јелена Стаматовић, Учитељски факултет у Ужицу

САМОВРЕДНОВАЊЕ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОГ РАДА У ФУНКЦИЈИ УНАПРЕЂЕЊА КВАЛИТЕТА

Апстракт: Самовредновање као део система вредновања васпитно-образовног процеса, представља низ активности наставника које имају за циљ анализирање, процењивање и констатацију постојећег стања. Користећи различите облике и процедуре наставници би требало да самовреднују *ефекте* свога рада који су усмерени на исходе као конкретизацију постављених циљева и задатака, али и *процес* којим се остварују дефинисани циљеви и задаци васпитно-образовног процеса. Основни смисао самовредновања наставника је побољшање и унапређење квалитета васпитно-образовног процеса.

Кључне речи: *вредновање*, *самовредновање*, *квалитет*, *циљ и задаци васпитно-образовног процеса*.

Циљеви образовно-васпитног рада најчешће показују вредносне оријентације тог процеса и тежи се њиховом остваривању уз праћење ефеката и исхода. Јасно постављени и дефинисани циљеви су окосница организације и реализације образовно-васпитног процеса.

Општепостављени циљеви се операционализују кроз јасно дефинисане задатке и исходе на нивоу процеса образовања и васпитања, операционализацијом на нивоу конкретног наставног предмета, узраста ученика или на нивоу конкретног наставног часа и наставне јединице.

Исходи детерминишу која знања, умења, ставове и вредности ученици треба да развијају. Они су повратна информација о постигнутим резултатима и њихова сличност или истоветност са оним што се претпостављало као ефекат или резултат. Ти резултати могу да постану индикатори квалитета образовно-васпитног процеса. Постоји низ чинилаца који утичу на тај процес. Од окружења за учење, начина планирања и програмирања, избора садржаја рада, педагошких стратегија у раду, организацији наставе, њеном начину реализације до вредновања и самовредновања као нужних процеса који доводе до квалитета. Захваљујући овим процесима школа може да постане свесна шта је то

што је њена предност, шта су њене добре стране, а шта је слабост, односно шта је то што треба мењати и унапређивати.

Систем *вредновања* образовно-васпитног рада у школи подразумева вредновање свих аспеката и учесника, вредновање ефеката и резултата, али и процеса долажења до њих. Често се у литератури, као и у пракси наилази на различите поступке и облике вредновања (екстерно, интерно, унутаршколско, самовредновање, интернационално вредновање...). Вредновање углавном представља процес систематског скупљања и анализирања података или информација са циљем да се омогуће вредности које се оријентишу по неким критеријумима. Вредновање се сагледава као продукт и процес, нешто што се не дешава једанпут већ траје.

Школско *самовредновање* (или интерно вредновање или вредновање „изнутра“...) претпоставља низ активности које су предузете из актуелних потреба конкретне школе. Самовредновање школа има искључиво развојну функцију. Овај процес проистиче из претпоставки да су значајне оне промене које долазе „изнутра“ и да су актери самовредновања мотивисани за то само ако се добровољно укључују. Процес самовредновања се може спроводити на нивоу школе као што је већ речено, али ако се узме у обзир ниво наставника онда се *самовредновање* може односити и на преиспитивање свога рада, истраживање сопствене праксе и професионалних постигнућа као конструктивни поступци унапређивања свога рада и образовно-васпитног процеса у школи.

Вредновање и самовредновање подржава развој квалитета на различите начине од обавезности, преко корисности, основа је преиспитивања сопственог рада запослених у школи, до сагледавања и анализе резултата унутар школе и представљање осталим учесницима у образовно-васпитном процесу. Основни предуслови за квалитетно спровођење процеса вредновања и самовредновања на свим нивоима је постојање стандарда и њихова операционализација кроз индикаторе којима би се мерио степен реализовања програмираних циљева и задатака и дефинисаних исхода.

Иницирање процеса вредновања и самовредновања је најделотворније кад полази од школе, од самих учесника образовно-васпитног процеса. У оквиру тога могу се издвојити два нивоа у оквиру којих наставник треба да буде носилац процеса. Први се односи на тимски рад у вредновању рада школе од дефинисања циљева процеса вредновања, преко планирања поступака и процедура, спровођења процеса, коришћењем различитих методологија до дефинисања развојних промена као продуката вредновања. И други ниво у коме наставник вреднује свој рад, систематски га прати, преиспитује и пројектује да би из тога сагледала неопходност увођења квалитативних промена у свој рад и поново проверавао успех тих мера. Самовредновање као активност наставника подиже ниво самоодговорности и много је већи ефекат када наставници сами преиспитују ефикасност сопствене праксе. Због тога праћење и преиспитивање активности које наставник предузима у образовно-васпитном

раду и у самој настави пружа могућност за стално проверавање остварености постављених циљева и задатака. То намеће потребу вредновања у току самог рада наставника у коме је вредновање присутно као непосредна повратна информација. На овај начин добијена повратна информација служи наставнику да у току рада мења своје активности, прилагођавајући их тренутним потребама учесника и прати ефекте унетих промена.

Квалитетније самовредновање реализације циљева и задатака мора се спроводити континуирано, пратећи наставни процес и активности наставника и ученика у образовно-васпитном раду. Планирање и програмирање наставних активности претпоставља дефинисање и операционализацију циљева, задатака и исхода. Наставник као носилац овог процеса руководи се својим стручним, методичким и другим знањима, вештинама и умењима планирајући активности у наставном процесу. Право планирање подразумева преиспитивање структуре и секвенци које се планирају и начина реализације постављених задатака у односу на различите приступе и све специфичности рада у конкретном одељењу. Наставник стално мора да себи поставља питања: шта желим да постигнем планираним активностима; како ћу да остварим постављене циљеве; да ли су планиране активности и програмски захтеви усклађене са свим потребама и могућностима ученика? Преиспитивање сопственог рада у области планирања и програмирања наставник може да размени са својим колегама, да добије повратну информацију од њих и да упоређује са својим рефлексијама о томе. Тиме добија слику које су кључне тачке где треба уводити промене у циљу унапређења.

У току образовно-васпитног процеса наставник мора да стално прати реализацију планираних активности, напредовање ученика, интеракцију међу ученицима, између наставника и ученика и бележи своја запажања о томе. Запажања могу бити у виду констатација, бележака, личних запажања... Након наставних активности наставници би требало на основу повратне информације од ученика и свог личног доживљаја и искуства у спровођењу планираних активности да имају слику колико су остварили конкретно постављене циљеве и задатке. Наставници морају да схвате да се квалитет огледа у тома што ће систематично да прате и вреднују свој рад и из тога изводе одговарајуће мере и поново проверавају успешност предузетих мера. Било би добро „да наставници изграде лични интерес о томе, да буду из разноврсних извора информисани о свом понашању и дејству тог понашања, да би даље успешно и са радошћу обављали свој посао“. (Андевски, 2003)

Питање спровођења самовредновања често се везује за више предуслова: да ли су наставници оспособљени да самостално самовреднују; како осмислити инструментариј самовредновања? Неопходно је да се у школама развија и подржава култура вредновања и самовредновања. Активности из области самовредновања требало би да постану обавезни део активности школе што подразумева и усавршавање наставника из ове области.

Питање спровођења самовредновања подразумева планирање тог рада и адекватан избор техника и инструмента којим ће наставник пратити реализацију циљева и задатака као и исходе образовно-васпитног рада. Области које наставник може да вреднује у свом раду, а који доприносе остваривању циљева и задатака су следећи: планирање и припремање наставника за образовно-васпитни рад (дефинисање циљева и задатака, адекватност планираних садржаја, избора наставних метода и начина остваривања програма); реализација наставних и ваннаставних активности (квалитет педагошког рада, избор образовног садржаја, метода, облика и средстава, спровођење и примена савремених педагошких и дидактичко-методичких принципа у реализацији наставе и ваннаставних активности); резултати развоја и напредовања ученика (у наставном раду, ваннаставним активностима).

Многи стручњаци сматрају да се у процесу самовредновања може доћи до резултата применом различитих инструмената: скале за процењивање, анонимни кестионери, анализа аудио/видео снимка наставног понашања у разреду, скале судова о властитој личности, анкетни упитници, кумулативни инструментариј за вредновање и самовредновање рада наставника, скала самопроцене наставникове личности и понашања у разреду, журнал-рефлексија и наставни портфолио. Скалама за процењивање наставник може да добије повратну информацију о свом раду од ученика, родитеља и колега, а може да скалом процене вреднује свој рад и укрштајући податке добије повратну информацију о ономе што је био циљ испитивања. Предност поступка аудио/видео снимка је у томе што се наставник усмерава према објективним подацима из снимка, које може видети и неколико пута, обратити пажњу на појединости и од других особа добити мишљење или коментар. Анкетни упитници могу бити намењени наставнику о његовом раду, али могу бити и за ученике. Журнал рефлексија је поступак којим наставник бележи, систематично вођен питањима, позитивне и мање позитивне моменте у свом раду. Посебно је важно да наставник препозна успешне ситуације, како би их појачао, а препознате слабости унапредио. Постоје два нивоа журнал рефлексије: белешке и тумачење резултата. Портфолио наставника је пробрана колекција докумената и материјала који показују његове рефлексије, достигнућа као резултат континуираног самопроцењивања. За праћење остварености циљева, задатака и исхода образовно-васпитног процеса наставници би требали да воде и портфолија ученика.

Избор техника и инструмената помаже наставнику да сагледава, анализира и вреднује своје активности, планира унапређење своје праксе, прати ефекте и тако усавршава свој рад са ученицима ради остваривања постављених циљева, задатака и исхода.

Вредновање и самовредновање има водећу улогу у сваком управљање квалитетом. Код концепта школског развоја вредновање унутар школе и самовредновање рада наставника има приоритет. Квалитет образовно-васпитног процеса се може развијати и унапређивати само онда ако учесници тог процеса то желе и када за то добијају подршку. Правац напретка школе се усмерава када наставници уче из унутрашње потребе, унапређују свој рад самоиницијативно и одговорно.

ЛИТЕРАТУРА

Амонашвили, Ш. А (1999): *Школа живота*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије

Андевски, М. (2003): *Евалуација и развој наставе*, у: Зборник: Европске димензије промена образовног система у Србији, бр. 3

Arends, R. (1991): ***Learning to teach***, College of Education and University of Maryland, McGraw Hill

Бабић, М. (1999): *Квалитет васпитања и образовања*, Српско Сарајево; Завод за уџбенике и наставна средства

Bastidas, J. A. (1996): ***The Teaching Portfolio***, Forum USA, IA, Washington, No.3–4

Безиновић, П (2007): *Приручник за самовредновање школа*, Загреб: Центар за истраживање и развој образовања

Вилотијевић, М (1995): *Евалуација дидактичке ефикасности наставног часа*, Београд: ЦУРО

Вилотијевић, М. (2004): *Вредновање рада школе – евалуаторска функција*, Српско Сарајево: Филозофски факултет

Вилотијевић, М. (2005): *Променама до квалитетне школе*, Београд: Заједница учитељских факултета Србије

Влаховић, Б. и Вујисић-Живковић, Н. (2005): *Наставник – изазови професионализације*, Београд: Едука

Вуловић, Р и Милосављевић, Г. (2007): *Самовредновање у функцији квалитета образовања*, Крагујевац: Национална конференција о квалитету

Greene, B. (1996): Od vrednovanja sa strane prema zajedničkom vrednovanju i samovrednovanju, u: ***Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola***, Zagreb: Alinea

Ђерманов, Ј. (2003): *Промене у структури и функцијама вредновања васпитно-образовне делатности – од селективне ка развојној функцији*, Нови Сад: Зборник Одсека за педагогију

Ђерманов, Ј. (2005): *Школска самоевалуација и развој културе евалуације у васпитању и образовању*, у: Каменов, Е., Развој система васпитања и образовања у условима транзиције III, Нови Сад: Филозофски, Природно-математички факултет у Н. Саду и Учитељски факултет Сомбор

Ђерманов, Ј. (2005): *Иновативне форме евалуације васпитнообразовног процеса у реформисаној школи*, у: Каменов, Е. и сар, Реформа школског система у условима транзиције, Нови Сад: Филозофски факултет

Ђурић, Ђ. (2009): *Компетенције наставника и квалитет образовања*, у: Будућа школа II, Београд: Српска академија образовања

Живковић, П. (2009): *Самовредновање и педагошки такт наставника*, Јагодина: Каирос

Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe (2003): Euridyce

Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву (2002): Београд: Министарство просвете РС

Кундачина, М и Банђур, В. (2004): *Акционо истраживање у школи (наставници као истраживачи)*, Ужице: Учитељски факултет

Пешић, М. (1990): Планирање, праћење и евалуација сопственог рада, *Учитељ у пракси*, бр. 2

Самовредновање и колегијална подршка, доступно: http://www.ravnatelj.hr/Umag/Suzana-Hitrec. doc

Хавелка, Н., Хебиб, Е., Бауцал, А. (2003): *Оцењивање за развој ученика*, Београд: Министарство просвете и спрта РС и Центар за евалуацију

Мр Елена Стаматович, Учительский факультет, Ужице

САМООЦЕНКА ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФУНКЦИИ УЛУЧШЕНИЯ КАЧЕСТВА

Резюме: Самооценка как часть системы оценки воспитательно-образовательного процесса, представляет ряд активностей учителя чья цель есть анализ, оценка и констатация настоящего положения. Используя различные виды и процедуры учителя должны самооценивать эффекты своей работы,которы направлены к исходу как конкретизацию поставленных целей и задач, но и *процесс* которым осуществляют определение целей и задач воспитательно-образовательного процесса. Основной смысл самооценки учителя – это улучшение и осовремение качества воспитательно-образовательного процесса.

Главные слова: *оценка, самооценка, качество, цель и задачи воспитательно-образовательного процесса.*

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.013.74***
13. новембар 2009. *стр.* ***231–240***

Др Радивоје Кулић, Филозофски факултет у Косовској Митровици,
Учитељски факултет у Лепосавићу

РАЗЛИЧИТИ ПРИСТУПИ ЦИЉУ И ЗАДАЦИМА КОМПАРАТИВНЕ ПЕДАГОГИЈЕ

Апстракт: У тексту се излажу и критички оцењују различити приступи циљевима и задацима компаративне педагогије. Такав развој је у највећој мери подстакнут недефинисаним научним положајем педагогије (и компаративне педагогије), нарочито у англосаксонској културној средини, али и тешкоћама у операционализацији њеног предмета проучавања. Посебан проблем представља критеријум за класификацију циља и задатака, који најчешће није установљен, односно одређена „терминолошка конфузија“, на основу које није лако закључити да ли компаративисти васпитања мисле на циљеве или задатке, односно функције компаративне педагогије. Сви ови уочени недостаци у делу стручне литературе са подручја компаративистике васпитања не доводе у питање актуелност и потребу јасног утврђивања циља и задатака компаративне педагогије као нераздвојног дела науке о васпитању.

Кључне речи: *компаративна педагогија***,** *циљ компаративне педагогије***,** *задаци* ***(****функције****)*** *компаративне педагогије*

Није случајно што савремени компаративисти васпитања посвећују велику пажњу циљу и задацима компаративне педагогије. Неки од њих (Trethewey, 1976) разлог за такву оријентацију педагога компаративиста налазе у њиховом сазнању и уверењу да је компаративна педагогија још увек у трагању за својим „новим идентитетом“. С обзиром на такав развој у том подручју (видети: Kelly and Altbach, 1986; Eckstein, 1986; Kubow., Fosum, 2003; Arnove and Torres, 2007. итд.) разумљиво је што проблем јасног утврђивања циљева и задатака компаративне педагогије „постаје један од централних“ (Trethewey, 1976: 25). Њега додатно усложњавају тешкоће у дефинисању предмета компаративне педагогије у делу стручне литературе из ове области научног педагошког знања, нарочито у англосаксонској културној средини. То је превасходно повезано и са научно недефинисаним положајем педагогије у систему друштвених наука, што се може поуздано закључити на основу извесног увида у педагошке изворе на енглеском језику.

Међутим, без обзира на комплексност тог питања, тј. одређивања циља и задатака компаративне педагогије, у стручној литератури одавно сусрећемо такве покушаје. При том нису искључени ни непрецизност у дефинисању, критеријуми на основу који се то чини, као и изражена „терминолошка конфузија“, тако да често није јасно да ли аутори мисле на циљеве или задатке компаративне педагогије, а није реткост ни раздвајање „задатака“ и „функција“, иако је ту реч о идентичним терминима (Вујаклија, 1996/97). Такав развој сусрећемо још од првих покушаја да се свеобухватније одреди компаративна педагогија и прецизније утврде њени задаци, што ни до данас није потпуно превазиђено.

У више научних извора (Trethewey, 1976; Савићевић, 1984; Noah, 1986; Kelly and Atbach, 1986; Ekcstein, 1986; Kubow, Fossum, 2003; Vuljfson, 2003. итд.) наилазимо на оцену да су се Кендл и Хенс, међу првима озбиљно позабавили циљевима и задацима компаративне педагогије. Тако је Кендл настојао да разуме историјске снаге унутар појединих нација (држава) које би могле да објасне разлике између националних суштина образовања и васпитања. С обзиром на то, његово истраживање било је усмерено на елементе унутар школског система, као што су финансије, школска организација и курикулум, који се посматрају у повезаности са социјалним, политичким и културним снагама које су их произвеле.

Хенс сматра да под утицајима универзалних идеала, „идеолошких фактора“, као што су, „религиозни и социо-политички, модерне нације свесно настоје да реформишу прошлост и креирају бољу будућност кроз национални систем образовања“ (Hans 1978: 10). Из тога произилази неопходност за аналитичком студијом ових фактора из историјске перспективе и у односу на феномен васпитања, што је „главни циљ компаративне педагогије“ (Hans 1978: 10).

Такви Хенсови ставови битан су искорак у односу на дескрипцију страних образовних пракси које сусрећемо код раних компаративиста васпитања средином и у другој половини 19. века. Стога су у праву савремени компаративисти (Eckstein, 1986; Noah, 1986. и др.) који истичу да Кендл и Хенс шире разумеју суштину и смисао компаративног проучавања васпитања и образовања. Они, дакле, напуштају утилитаристички приступ „школској пракси“ који замењују свеобухватнијом анализом школовања „као система, наглашавајући његов потенцијал за ширење фундаменталних знања о динамици друштвеног развоја“ (Eckstein 1986: 7).

У нашим и страним стручним изворима (Trethewey, 1976; Савићевић, 1984; Kubow, Fossum, 2003. и др.) преовладава оцена да је познати амерички компаративиста васпитања Бередеи потпуније схватио сложену проблематику компаративне педагогије. Бередеи „дефинише компаративну педагогију као аналитичко испитивање образовних система у другим земљама“ (према: Kubow, Fossum, 2003: 11), што подразумева „учење о другим људима и културама“, с циљем потпунијег разумевања васпитних појава. Полазећи од таквог

схватања компаративне педагогије, Бередеи њен циљ види у „дедукцији из разлика о образовним праксама у различитим земљама“ (према: Trethewey, 1976: 70), што је прилично поједностављено становиште. У ствари, Бередеи, као и Кендл и Хенс, компаративној педагогији налажу ограничене циљеве и задатке. Они се у основи односе на систем образовања и неке његове, углавном социјално-културне детерминанте „и тражење да се утврде универзални принципи који ће важити за рад образовних система у другим земљама“ (Kneller, prema: Savićević 1984: 202). У другим анализама компаративиста васпитања (Kelly, Altbach and Arnove, prema: Kubow, Fossum, 2003) износе се још нека сазнања. Из њих произилази да су ранији компаративисти своја проучавања „центрирали на компарацију националних система у покушају да се промовише национално разумевање, да се побољша васпитање код куће или у иностранству и да се утврде и опишу разлике међу образовним системима“ (Kubow, Fossum, 2003: 12), што не доводи у питање нашу, претходно изнету оцену.

Наши и страни стручни извори (Savićević, 1984; Eckstein, 1986; Kelly and Altbach, 1986; Kubow, Fossum, 2003. и др.) наводе да се после Другог светског рата знатно проширују циљеви и задаци компаративне педагогије. У том раздобљу постоји континуитет у развоју теорије и праксе компаративног васпитања, односно компаративне педагогије, што подразумева проширивање њених циљева и задатака. Они су изнети у једној од често цитираних студија (Trethewey, 1976) из области компаративне педагогије, објављеној у другој половини 80-тих година. У њој се прецизирају следећи циљеви компаративне педагогије:

а) боље разумевање образовања у сопственој земљи,

б) развој образовних институција, побољшање или реформе код куће или у иностранству,

в) развој знања, теорије и принципа о васпитању у најширем смислу, али и о односима између друштва и васпитања, и

г) међународно разумевање и кооперација са циљем решавања васпитно-образовних и других заједничких проблема.

Из скицираних задатака компаративне педагогије може се закључити да они нису усмерени само на систем образовања, него да имају знатно шири смисао и значење. Још тачније, циљеви и задаци компаративне педагогије изнети у овој анализи, као и у неким делима насталих у приближно исто време (Eckstein, 1986; Noah, 1986. и др.) усмерени су на образлагање и афирмисање њеног теоријског и практичног значаја. То потврђује и анализа циљева компаративне педагогије коју је изложио Ноа (Noah, 1986), од којих су најважнији следећи: 1) опис образовних система и пракси; 2) помоћ у развоју образовних институција и пракси; 3) осветљавање односа између образовања и друштва, и 4) изградња генерализованих исказа и оцена о васпитању који су валидни у више земаља.

Ное, као што видимо, не остаје у границама дескриптивне и утилитаристичке перцепције компаративне педагогије, која је била карактеристична за

раније компаративисте васпитања. Он као и други познати компаративисти васпитања (Trethewey, 1976; Eckstein, 1986. и др.) из друге половине двадесетог века посматра васпитање у ширим социјално-политичким и економским оквирима и настоји да обликује одговарајућу теорију и праксу образовања.

Таква оријентација у компаративном проучавању васпитања и образовања још је изразитија код Холса (Halls 1990) који је у оквиру разматрања „трендова и питања у компаративној педагогији“ образложио и оснажио нови приступ њеним циљевима (и задацима). Холс напомиње да је у компаративистици васпитања у последњих неколико деценија дошло до померања од дескриптивних, историјских, па и филозофских тумачења у користи интерпретативних и предикативних анализа тог процеса. Полазећи од таквог сазнања, он излаже следеће „постулате“, као циљеве компаративне педагогије:

1) да се обезбеди образовна морфологија, тј. глобални опис и класификација различитих облика васпитања,
2) да се утврде релације и интеракција између различитих аспеката или фактора у васпитању и између друштва и васпитања,
3) да се разликују фундаментални услови васпитно-образовних промена и постојаност и њихове релације са „коначним филозофским законима“ (Halls 1990: 22).

Холс с правом закључује да сви ови „циљеви захтевају установљење корелације и идентификацију карика које повезују обичаје, формалне законе и социјалну праксу са образовним институцијама – елементима анализе“ (Halls 1990: 22), што је изостајало у ранијим приступима, тј. „фазама компаративних студија“. На тој основи Холс је успешно избегао прагматичну визију циљева компаративне педагогије којим је, за разлику од таквих схватања њихове суштине и логике, дао много ширу теоријску основу. Такав развој је позитиван и очекиван, али је битно ограничен тиме што Холс као и већина компаративиста васпитања из англосаксонског „културног круга“ не дефинише предмет компаративне педагогије или га сматра „променљивим и еклектичним“ (Eckstein, 1986).

У праву су компаративисти васпитања (Kelly and Atbach, 1986) у оцени да се „подручје“ компаративне педагогије током 80-тих година XX века суочавало са различитим изазовима, од којих су проблеми методолошког карактера најозбиљнији. Многе противуречности у оквиру тог комплекса питања међу савременим компаративистима још увек нису превазиђени, укључујући тачно одређивање предмета, циља и задатака компаративне педагогије. Тако се у једном од најновијих приступа (Arnove and Torres, 2007) том проблему предмет компаративне педагогије своди „на снаге на макро и микро нивоу које уобличују образовне системе широм света“ (Arnove and Torres 2007: 3). Арнове, исто тако, напомиње да је „подручје“ компаративне педагогије „идеално ситуирано да проучава динамику интеракције између глобалних трендова и локалних одговора“ (Arnove and Torres, 2007: 3), али тиме битно не доприноси

тачном одређивању предмета ове педагошке дисциплине. Није, дакле, проблем само у томе што се системи образовања у свету схватају као предмет компаративне педагогије, што је ограничено и превазиђено становиште у савременој стручној литератури. Недоумицу изазива и то што Арнов не објашњава шта се подразумева под „динамиком интеракције“ између глобалног и локалног што би помогло да се потпуније разумеју његови ставови у вези с предметом компаративне педагогије.

Арнов за разлику од многих других компаративиста на Западу, није избегао да „дефинише“ предмет компаративне педагогије који је операционализовао и кроз неколико „димензија“, односно „снага“. Ови термини, наравно, не значе исто, па стога није сасвим јасно (као и у неким другим анализама) да ли је реч о циљевима или задацима (функцијама) компаративне педагогије, што на овом месту нећемо шире појашњавати и евентуално критички оцењивати.

Арнов, дакле, наводи три циља компаративне педагогије:

1) први, „главни циљ компаративне педагогије је „научни“ тако да има теоријски карактер. Тај циљ подразумева формулисање генерализованих предлога о делатности школског система и његовој интеракцији са политичким, економским, социјалним и културним окружењем;

2) други, прагматични циљ компаративне педагогије претпоставља проучавање страних образовних система са циљем „да се побољша образовна политика и пракса код куће“ (Arnove and Torres 2007: 5), и

3) трећи циљ „дисциплине“ се повезује са процесом глобализације у оквиру кога компаративна педагогија „доприноси међународном разумевању и миру“.

Арнов је, као што можемо закључити из његове анализе, нарочито нагласио значај теоријских и практичних циљева компаративне педагогије, што је у складу с новијим и потпунијим приступима том феномену у стручној литератури. Новина је, на прави поглед, што Арнов компаративну педагогију посматра и из аспекта њеног доприноса разумевању глобализационих процеса, односно међународној сарадњи и миру. Међутим, има још аутора (Tikly, 2001) који повезују компаративну педагогију и глобализацију образовања. Они истичу да су за време 90-тих година компаративисти васпитања почели да усмеравају своју пажњу на међузависност глобализације и образовања, што је тенденција која ће се наставити. У таквом развоју отварају се многа питања и проблеми од значаја за компаративна педагошка истраживања и у извесном смислу проширује и обогаћује њен циљ и задатке.

Очигледно је, да је већина савремених западних компаративиста васпитања учинила важан искорак у дефинисању циљева и задатака компаративне педагогије. При том посебно имамо у виду потпуно превазилажење прагматичних приступа циљевима (задацима) компаративне педагогије и увиђање

значаја њене „теоријске стране“. Кључни проблем, међутим, остаје нерешен: компаративна педагогија још увек, нарочито у англосаксонској културној средини, није осигурала свој научни легитимитет. Такав развој често доприноси нетачном дефинисању њеног предмета и непрецизном одређивању циља (и задатака) ове дисциплине науке о васпитању.

За већину утицајних компаративиста васпитања у Европи (Schneider, 1964; Savićević, 1984. и др.) није спорно да је компаративна педагогија дисциплина у оквиру науке о васпитању. Таква тенденција преовладава и у педагошким изворима на руском језику (***Rossijskaja pedagogičeskaja enciklopedija***, 1999; Kapranova, 2004. и др.) уз напомену да неки руски аутори компаративну педагогију дефинишу као посебну „област научног знања“ (Vuljfson, 2003; Džurinskij, 2005).

Но, без обзира на такве разлике у приступу руских аутора положају компаративне педагогије у „систему научног знања“ (којима се на овом месту нећемо бавити), међу њима нема великих разлика у операционализацији циљева и задатака ове научне дисциплине. Истина, неки од њих помињу циљеве, задатке и функције компаративне педагогије (Vuljfson, Maljkova, 1996; Vuljfson, 2003), али се баве само њеним функцијама, други с правом изједначавају задатке и функције (Капранова, 2004), док Џуринскиј (Džurinskij, 2005) операционализује циљ и задатке компаративне педагогије.

Џуринскиј циљ компаративне педагогије своди на „изједначавање основних тенденција у развитку теорије и праксе образовања и васпитања у савременом свету, опште карактеристике и особене црте васпитања и образовања у различитим регионима и земљама (Džurinskij 2005: 52). Из тако концепираног циља компаративне педагогије произилазе два међусобно повезана задатка: а) упоређивање педагошких идеја и праксе, и б) формулисање на тој основи теоријских гледишта универзалног и прогностичког карактера.

Џуринскиј је, као што се може закључити из његове анализе циља и задатака компаративне педагогије, указао на битне елементе који су у основи потпунијег разумевања тог проблема: раздвојио је циљ и задатке компаративне педагогије, истакао значај проучавања теорије и праксе образовања и васпитања у свету (а не само система образовања), као неопходност компарације у проучавању сложених феномена на том подручју. Да није остао противуречан и недоречен у дефинисању компаративне педагогије (да ли је самостална „област научног знања“ или део педагогије), његовим тумачењима циља и задатака компаративне педагогије скоро ништа се не би могло приговорити.

Најпознатији савремени руски компаративиста васпитања Вуљфсон такође развија идеју о томе да је компаративна педагогија „самостална област научног знања“ (Vuljfson, 2003). Међутим, његово схватање предмета ове дисциплине се суштински не разликује од компаративиста васпитања који њену садашњост и будућност виде у оквиру науке о васпитању (педагогије). Вуљфсон (Vuljfson, Maljkova, 1996) помиње више функција компаративне педаго-

гије, које иако он то непосредно не истиче, можемо схватити као њене задатке: а) анализира на компаративној основи системе, закономерности и тенденције развитка образовања и васпитања у различитим земљама и регионима света, б) утврђује однос глобалних тенденција и националне (регионалне) специфичности, в) прогнозира развитак школе и педагогије, г) испитује различите аспекте (позитивне и негативне) међународних педагошких искустава, као и могућности и начине прожимања и узајамног обогаћивања националних педагошких култура, и ђ) превладавање терминолошких несугласица.

Вуљфсон, као што се јасно може запазити из његове анализе, не помиње циљеве и задатке компаративне педагогије и не објашњава разлику између „задатака“ и „функција“ ове дисциплине. Стога би се могло закључити да он не прави никакву разлику између ова два „термина“ иако то непосредније не објашњава. Изван ове недоречености и напомене да Вуљфсон, као и још неки теоретичари васпитања (Bižkov, Popov, 1999; Džurinskij, 2005) заговара научну посебност компаративне педагогије, ни његовом схватању предмета и задатака компаративне педагогије не би се могло скоро ништа занемарити.

Савићевићева анализа (Савићевић, 1984) циљева и задатака компаративне педагогије улази у ред једне од најсистематичнијих у стручној литератури и није случајно што је као таква препозната и у иностранству (видети, на пример: Bižkov, Popov, 1999). У њој су циљеви и задаци ове научне дисциплине (педагошке) размотрени у ширем теоријском оквиру, али је још значајније да Савићевић будућност компаративне педагогије види искључиво у оквиру науке о васпитању. На основу таквог, „камена-темељца“ Савићевић је развио „читав сет циљева и задатака“ компаративне педагогије, који изражава његово добро осмишљено становиште о неопходности „међузависности теоријских и методолошких оквира“ на том подручју. Сви они, међутим, произашли су из основног циља компаративне педагогије, тј. потребе за компаративним проучавањем „васпитних феномена у свим видовима и сложеностима њиховог испољавања“ (Bižkov, Popov, 1999: 23).

Такав развој није заобишао ни компаративну педагогију тако да у научној литератури са овог подручја сусрећемо различите покушаје да се одреде њени циљеви и задаци. Но, и поред тога, око тог важног „комплекса питања“ међу компаративистима васпитања не постоји потпуна сагласност, што је у доброј мери повезано са њиховим дефинисањем или недефинисањем предмета компаративне педагогије. Независно од тога, у стручној литератури преовладава становиште да се компаративна педагогија изборила за своју научну аутентичност (у оквиру науке о васпитању) на темељу јасно одређеног предмета проучавања и потребне суме теоријских знања. У таквим околностима лакше је осмислити и дефинисати и многа друга питања из „делокруга компаративне педагогије, укључујући и њене циљеве и задатке“.

У стручним изворима (Blekburn, 1999) циљ се одређује као нешто „чему се стреми“ или као „предвиђање резултата делатности“ (Gusinskij,

Turčaninova, 2001) а задатак као „конкретизација циља“ (Kodžaspirova, Kodžaspirov, 2005), што олакшава разумевање њихове међузависности. Полазећи од тога, основни циљ компаративне педагогије је проучавање суштине и законитости, тенденција и перспективе развитка васпитних феномена у светским оквирима и на компаративној основи.

На основу тако утврђеног циља компаративне педагогије, могуће је извести велики број њених задатака, од којих, по нашем мишљењу, наводимо само неколико најважнијих:

1) проучавање и критичко осмишљавање педагошког наслеђа прошлости, односно педагошке теорије и праксе у међународним оквирима,
2) проучавање законитости у области васпитања и образовања и наставе и управљање васпитним системима у свету,
3) обогаћивање националне педагошке праксе резултатима истраживања у свету који су у функцији унапређивања теорије и праксе васпитања и образовања,
4) анализирање позитивних и негативних токова у педагошком искуству различитих земаља у свету са циљем обогаћивања педагошке теорије и праксе оптималним решењима,
5) разматрање и критичко процењивање теоријско-методолошких оквира компаративне педагогије,
6) осмишљавање и усавршавање одговарајућих метода и техника неопходних у компаративном проучавању васпитања и образовања,
7) истраживање и вредновање теоријских модела образовне инфраструктуре у националним, регионалним и светским оквирима,
8) прогнозирање развитка педагошких појава и процеса у светским релацијама,
9) анализа и прогнозирање развоја образовних система у будућности,
10) истраживање и компаративна анализа утицаја друштвено-политичких, економских, културних и других фактора на развитак, организацију и квалитет васпитања и образовања, и
11) проучавање облика повезивања компаративне педагогије са другим педагошким дисциплинама, односно друштвеним наукама како би се сложени проблеми и појаве у том подручју што свестраније сагледали и оценили.

Постојећи задаци компаративне педагогије нису коначни, тим пре што свака научна дисциплина непрестано испитује и преиспитује законитости у оквиру свог предмета проучавања, настојећи да усагласи комплексне односе између потреба науке и потреба праксе.

ЛИТЕРАТУРА

Arnove, R., Torres, S. (ed.) (2007), ***Comparative Education, The Dialectic of the Global and the Local***, Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

Bižkov, G., Popov, N. (1999), ***Sravnitelno obrazovanie***, Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski“, Sofija.

Блекбурн, С. (1999), *Оксфордски филозофски речник*, Светови, Нови Сад.

Вујаклија, М. (1996/97), *Лексикон страних речи и израза*, Просвета, Београд.

Vuljfson, L. B. (2003), ***Sravniteljnaja pedagogika, Istorija i sovremennie problemi***, U RAO, Moskva.

Vuljfson, B., Maljkova, Z. (1996), ***Sravniteljnaja pedagogika***, Izdateljstvo „Institut praktičeskoj psihologii“, Voronež.

Гусинский, Э. Н., Турчанинова, Ю. И. (2001), *Введение в философию образования*, Учеб. Пособие, Москва.

Eckstein, M. (1986), „Concepts and Theories in Comparative Education“, in: Postlethwaite Neville, T., ***The Encyclopedia of Education and National Systems of Education***, Pergamon Press, Oxford.

Kapranova, V. (2004), ***Sravniteljnaja pedagogika***, „Novoe Znanie“, Minsk.

Kelly, G., Albach, P. (1986), „Comparative Education: Challenge and Response“, ***Comparative Education Review***, Vol. 30, NO. 1.

Kodžaspirova, G., Kodžaspirov, A. (2005), ***Slovar' po pedagogike (medžidisciplinarnij)***, Izdateljskij centr „Mart“, Moskva.

Kubow, P., Fossum, P. (2003), ***Comparative Education, Exploring Issues in International Context***, Merrill Prentice Hall, Columbus.

Noah, H. (1986), „Methods in Comparative Education“, in: Postlethwaite Neveille, T. ***The Encyclopedia of Education and National Systems of Education***, Pergamon Press, Oxford.

Савићевић, Д. (1984), *Компаративно проучавање васпитања и образовања*, Просвета, Београд.

Schneider, F. (1961), „The Immanent Evolution of Education: A Neglected Aspect of Comparative Education“, ***Comparative Educatio Review***, Vol. 4, NO. 3.

Tikly, L. (2001), „Post-colonialism and Comparative Educatio Research“, in: Watson, K. (ed.), ***Doing Comparative Education Research, issues and problems***, Symposium Books, Oxford.

Trethewey, A. (1976), ***Introducing Comparative Education***, Pergmon Press, Oxford.

Halls, W. (ed.) (1990), ***Comparative Education***, Contemporary ***Issues end Trends***, Jessica Kingley Publishers/Unesco.

Hans, N. (1978), ***Comparative Education***, Routludge and Kegan Paul, London.

Džurinskij, N. A. (2005), ***Naučnie i metodičeskie problemi istorii pedagogiki i sravniteljnoj pedagogiki***, Prometej, Moskva.

Dr Radivoje Kulic, Faculty of Philosophy, Kosovska Mitrovica, Teacher` Training Faculty in Leposavic

DIFFERENT APPROACHES TO GOALS AND TASKS OF COMPARATIVE PEDAGOGY

Abstract: The text presents and critically evaluates the different approaches to the comparative pedagogy goals and tasks. Such development is, to a great extent, spurred by a non-defined scientific position of pedagogy (and comparative pedagogy, as well), especially in the Anglo-Saxon culture, and also by the difficulties of operationalization of its subject of study. Another problem is a non-existing criterion for classifying the goals and tasks, that is, a certain "terminological confusion", due to which it is very difficult to conclude whether the comparativists have in mind the goals and tasks or the functions of comparative pedagogy. All those shortcomings noticed in the literature dealing with comparative education, do not question the up-to-datedness and the need for clear definition of goals and tasks of comparative pedagogy as an inseparable part of education.

Key words: ***comparative pedagogy, goals of comparative pedagogy, tasks (functions) of comparative pedagogy.***

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***373.3/.4(497.7)***
13. новембар 2009. *стр.* ***241–246***

Prof. dr Snežana Mirasčieva, Pedagoški fakultet, Univerzitet „Goce Delčev“ Štip, Republika Makedonija

CILJEVI I ZADACI U KONCEPCIJAMA OSNOVNOG VASPITANJA I OBRAZOVANJA U REPUBLICI MAKEDONIJI (KOMPARATIVNI PRISTUP)

Apstrakt: Cilj osnovnog vaspitanja i obrazovanja je osnova planiranja i programiranja nastavnog rada u osnovnoj školi. Kao društveno uslovljene kategorije, vaspitanje i obrazovanje, kao i ciljevi vaspitno-obrazovnog rada su pokretači progresa u budućnosti na individualnom i društvenom planu. Potrebe novog vremena intencionalno su usmerene prema promenama u vaspitanju i obrazovanju iz sadržinskog, organizacijskog, tehničko-tehnološkog i teleološkog aspekta. U tom smislu predmet interesa ovog rada su ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada u različitim koncepcijama osnovnog obrazovanja u Republici Makedoniji. Komparativna analiza pokazuje da je, u stvari, reč o dubokim promenama u sadržinskom i strukturnom smislu kao i prelaz iz deklarativnosti prema taksonomskom i operacionaliziranom pristupu u opredeljivanju vaspitno-obrazovnih ciljeva.

Ključne reči: ciljevi, zadaci, koncepcije osnovnog vaspitanja i obrazovanja.

UMESTO UVODA

Razume se da se promene kao svetski trend u osnovnom obrazovanju prihvataju i u Republici Makedoniji kao neizbežnost koja je uslovljena potrebama otvorenosti i korespodencije našeg obrazovanja sa onim u razvijenim zemljama. To znači da se prevaziđe jedan sistem koji nije dovoljno standardizovan, već je stereotipan i tradicionalistički, još uvek generalno autoritaran i pun akademizma, sistem koji neguje stil rada gde učenik više pamti, a manje razume, učenik zna, ali ne ume. Tako je jedan od ključnih trenutaka koji treba da sublimiše sve pokušaje obrazovne institucije promocija efektivne osnovne škole. Pokušaj kreiranja škole po meri deteta rezultat je promene u tom smeru. Promocija efektivne škole bazira se na osnovnom principu „obrazovanje za sve“ koji se odnosi na obezbeđivanje kvaliteta u obrazovanju, jednak pristup svima, kao i obrazovanje adaptirano prema individualnim i socijalnim potrebama. Ovako utemeljeno obrazovanje dobija humanistički karakter i karakteriše se inkluzivnošću, participativnosću i otvorenošću. U tom smislu, misija osnovnog obrazovanja je pre svega usmerena prema razvoju takve ličnosti

koja može da preuzme individualnu, ličnu, porodičnu i građansku odgovornost, ličnosti koja je nezavisna, otvorena, kritična i demokratična, ličnosti koja poseduje veštine i kompetencije za akciju. Jedan od ciljeva je obrazovanje koje poštuje i razvija individualne potrebe, interese i afinitete ličnosti, sa jedne strane, i obrazovanje koje jača osećaj pripadnosti zajednici, obrazovanje koje vaspitava ka socijalizaciji u duhu društveno prihvaćenih vrednosti i ideala, neguje duhovno, kulturno i istorijsko nasleđe, s druge strane.

POGLED U PROŠLOST

Misija kvalitativnog obrazovnog sistema producira ciljeve koje treba postići. Prema tome, prvi korak je pitanje šta se podrazumeva pod pojmom cilj. Cilj u širem smislu reči predstavlja očekivani rezultat ili sve manje ili veće, više ili manje trajne promene koje nastaju u ličnosti učenika kao posledica aktivnosti u vaspitno-obrazovnom procesu.

Uopštavanje prilikom definisanja vaspitno-obrazovnih ciljeva je još jedna od karakteristika te koncepcije. Nijedna aktivnost ne može da se realizuje uopšteno; za to su potrebne konkretne aktivnosti. Prema tome, ako cilj treba da bude postignut preko nekih konkretnih postupaka, onda taj cilj treba da bude konkretnije i tačnije definisan. Uopšteno definisan cilj nije operativan.

Što se tiče načina postizanja vaspitno-obrazovnih ciljeva u koncepciji osmogodišnjeg osnovnog obrazovanja, cilj je istaknut, a direktna je veza između sadržaja i metoda i aktivnosti. Cilj nije direktno povezan sa konkretnim sadržajem, a planiranje je sadržinsko.

IZ UGLA SADAŠNJOSTI

Kada je reč o kvalitativnim postignućima i efektivnoj osnovnoj školi, nastavni plan i program su najvažnija osnova planiranja, organizacije i evaluacije vaspitno-obrazovnog procesa. Time oni imaju centralno mesto u obrazovnoj politici. Nastavnim planom i nastavnim programom obuhvaćeni su sadržaji obrazovanja, nastave i učenja. Iz tih razloga inoviranje nastavnih planova i programa privlači mnogo veći interes u stručnoj i široj javnosti.

Nova koncepcija devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja, kao i novi nastavni programi fokusirali su se na principe, ciljeve, sadržaje, aktivnosti i očekivane rezultate. U stvari, oni trasiraju novi pristup planiranju i organizaciji nastave, što je u skladu sa novim potrebama učenika u životu, kao i društvenim, ekonomskim i kulturnim potrebama.

Najznačajnija promena u razvoju koncepcije je pomeranje težišta obrazovnog procesa sa sadržinskog planiranja i programiranja na ciljno-sadržinsko programiranje. Drugim rečima, eksplicitnije su planirani očekivani efekti-postignuća učenika (znanje, sposobnosti, sadržaji, sredstva, aktivnosti koje su jasno definisane u osnovnom obrazovanju). To daje osnovu merenja i proveravanja postignuća i kvaliteta u obrazovanju. Dakle, ovo je velika mogućnost da nastavnici samostalno konkretiziraju nastavne sadržaje i metode nastavnog rada u potpunoj saglasnosti sa antropološkim, psihološkim i sociokulturnim pretpostavkama u kojima se odvija obrazovni proces. Ovo je mogućnost za izražavanje stručnosti i kreativnosti nastavnika. Bitne tekovine ovog pristupa odnose se na: korišćenje sadržaja i nastavnih metoda u povezivanju učenja i iskustva učenika, fleksibilnu organizaciju nastavnih časova, podsticanje individualne aktivnosti, kao i podsticanje socijalizacije i kooperativnosti u učenju.

ŠTA JE POKAZALA KOMPARATIVNA ANALIZA?

Komparativna analiza stare (osmogodišnje) i nove (devetogodišnje) koncepcije osnovnog obrazovanja u delu vaspitno-obrazovnih ciljeva urađena je na nekoliko parametara:

- U kontekstu promene i imperativa društvenog progresa, vaspitno-obrazovni ciljevi i zadaci prate potrebe savremenog društva u obe koncepcije osnovnog obrazovanja. Dakle, promene u društvu nalažu promene u ciljevima vaspitanja i obrazovanja. Komparacija koncepcije osmogodišnjeg i devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja u Republici Makedoniji pokazala je da u odnosu na ovaj pokazatelj ne postoji razlika u koncepcijama.
- Analiza vaspitno-obrazovnih ciljeva u smeru povezanosti između ciljeva i zadataka pokazala je da i po ovom pitanju ne postoji razlika u koncepcijama. Drugim rečima, to znači da zadaci proizilaze iz ciljeva tako da postoji konzistencija između ciljeva i zadataka.
- Vaspitno-obrazovne ciljeve smo upoređivali i po pitanju saglasnosti između ciljeva i sadržaja. I sa ovog aspekta primetili smo da nema veće razlike u koncepcijama. Znači, promene u ciljevima prate promene u sadržajima obrazovanja i obrnuto. Novi ciljevi nameću nove nastavne sadržaje, što je obeležje obe koncepcije.
- Kada smo već kod ciljeva i sadržaja, ipak postoji razlika u koncepcijama. Tako u staroj koncepciji, zbog uopštenosti u definisanju ciljeva nije ukazano na konkretnije sadržaje koji su u funkciji postizanja određenog nastavnog cilja, mada postoji jedan element koji se odnosi na opredeljivanje znanja i sposobnosti koje učenici treba da usvoje i razviju kao cilj, što

sasvim jasno ukazuje na jednu stranu razvoja ličnosti učenika. Situacija je različita u novoj devetogodišnjoj koncepciji. Tako je jedan definisan cilj u direktnoj vezi sa određenim sadržajem i bazira se na jednom holističkom i integriranom pristupu koji obuhvata ličnost učenika u potpunosti.

- Komparirajući dve koncepcije osnovnog obrazovanja, došli smo do saznanja da se ono što je specifično u novoj koncepciji odnosi na jasnije, preciznije i konkretizovanije ciljeve u etapi definisanja. Pre svega, reč je o taksonomiji ciljeva. Taksonomsko opredeljivanje ciljeva vaspitanja i obrazovanja ima velike prednosti kao što su:
  - omogućuju individualizaciju nastave;
  - ovako definisani ciljevi pomažu učenje učenika;
  - ovako definisani ciljevi su odlično sredstvo za organizovanje različitih aktivnosti u nastavi;
  - obezbeđuju adekvatnu nastavu;
  - stvaraju hijerarhiju ciljeva i sukcesivnost;
  - pomažu dijagnosticiranje na problema u nastavi;

Dakle taksonomski pristup u opredeljivanju vaspitno-obrazovnih ciljeva čini te ciljeve operacionalnijim, diferenciranijim, konkretnijim i jasnijim. To su ciljevi koji integriraju znanja i aktivnosti.

- Upoređivali smo vaspitno-obrazovne ciljeve iz ugla sadržaja samih ciljeva i terminologije koja je korišćena. Naime, analizirajući pojmove i termine koji su upotrebljavani u formulisanju ciljeva u obe koncepcije, utvrđene su značajne razlike. Tako su u staroj koncepciji najčešće korišćeni izrazi kao „da nauči“, „da razume“, „da zna“. Ovi izrazi nisu adekvatni prilikom formulisanja vaspitno-obrazovnih ciljeva zato što se znanje učenika ne može direktno posmatrati. Kao ilustraciju navodimo sledeći primer. „Jedan od ciljeva nastave matematike u III razredu osmogodišnje osnovne škole je da učenik razume prvu klasu dekadnog zapisa prirodnih brojeva“ (Nastavni plan i program, 1997: 132). Ili, kao što navodi sledeći primer „upoznati učenike sa osnovama ekologije“ (Nastavni plan i program iz prirode i društva za III razred, 1997: 147). Preopšti pojmovi u definisanja vaspitno-obrazovnih ciljeva daju prizvuk deklarativnosti tako opredeljenom cilju. Potpuno se slažemo sa mišljenjem didaktičara da je najbolje upotrebljavati termine kao što su „da upotrebljava“, „da crta“, „da određuje“,„da objašnjava“, (Petrov, 1998). To je specifično u novoj koncepciji devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja, (Koncepcija devetogodišnjeg osnovnog vaspitanja i obrazovanja, 2007). Primera radi: „Jedan od ciljeva nastave matematike u IV razredu devetogodišnje osnovne

škole je da učenik primenjuje osnovne aritmetičke operacije prilikom rešavanja problema iz prakse (Nastavni program matematike IV razreda devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja, 2008: 4).

- Komparativna analiza pokazala je da obe koncepcije zadržavaju osnovni model kurikuluma gde su tri osnovna pitanja: šta? (sadržaji koje treba učiti), zašto? (ciljevi koje treba postići) i kako? (organizacija nastave u odnosu na metode, postupke, sredstva). I ne samo to: postoji povezanost između ta tri elementa. Međutim, razlika je u redosledu. Tako stara koncepcija polazi od sadržaja preko nastavnih strategija do cilja. U novoj koncepciji polazna tačka je cilj preko sadržaja i na kraju dolaze nastavni postupci. Tu se nastavna strategija opredeljuje na kraju ciklusa planiranja i programiranja vaspitno-obrazovnog procesa. Dakle u novoj koncepciji redosled ide od cilja, preko sadržaja do metoda i aktivnosti. Drugim rečima, naučna osnova i sadržinsko opredeljivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva otkrivaju puteve i sredstva njihovog postizanja.

ŠTA MOŽE DA SE ZAKLJUČI?

Pitanje vaspitno-obrazovnih ciljeva je osnovni problem didaktike, pedagogije i svih vaspitno-obrazovnih institucija. Specifična karakteristika delatnosti čoveka je njena saznajna i teleološka priroda. Kao u svakoj ciljno usmerenoj delatnosti, tako i u vaspitno-obrazovnom procesu, određeni ciljevi rukovode tim procesom. U najopštijem smislu cilj je misaon i željeni rezultat neke aktivnosti. Vaspitno-obrazovni ciljevi su idealni saznajno-planirani odraz mogućeg očekivanog rezultata vaspitno-obrazovnog procesa prilikom sagledavanja uticaja različitih faktora i uslova. Jasan saznajni cilj određena je pretpostavka izbora adekvatnih metoda i sredstava njegovog postignuća. Tek kada se tačno definiše vaspitno-obrazovni cilj, tada se mogu određivati sadržaji i sredstva postizanja tog cilja, što je specifika aktuelne koncepcije osnovnog obrazovanja u Republici Makedoniji danas.

LITERATURA

Министерство за образование и наука (2007): *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*, Скопје: Биро за развој на образованието

Министерство за образование и физичка култура (1997): *Наставен план и наставни програми **III** одд.*, Скопје: Педагошки завод на Македонија

Министерство за образование и наука (2008): *Наставни програми за **IV** одд.*, Скопје: Биро за развој на образованието

Петров, П. (1998): *Дидактика*, София: ВЕДА СЛОВЕНА- ЖГ

Prof. Dr Snezana Mirascieva, Faculty of Education, University "Goce Delcev" Stip, Republic of Macedonia

GOALS AND TASKS IN THE CONCEPTION OF PRIMARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

– Comparative approach –

Summary: To set the goal of primary education is the basis of planning and programming in the primary school teaching. As socially conditioned categories, education and educational goals are the driving force of the future progress both on the individual and the social plan. The needs of our time are intentionally directed towards the changes in education from the aspect of contents, organization, technology and theology. That is why the paper deals with the goals and tasks of educational work in different conceptions of primary education in the Republic of Macedonia. Comparative analysis shows the deep changes in the area of contents and structure, as well as a transition from declarativity towards the taxonomic and operationalized approach in setting the education goals.

Key words: ***goals, tasks, conceptions of primary education.***

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***373.3.014(437.6)***
13. новембар 2009. *стр.* ***247–256***

Jaromír Šimonek, Faculty of Education, CPU Nitra, Slovakia

CURRICULAR TRANSFORMATION OF THE SCHOOL SYSTEM IN SLOVAKIA (ON THE EXAMPLE OF PHYSICAL EDUCATION)

Summary: First, the author gives a short explanation of the current structure of the school system and the educational curricula in Slovakia, and then, more closely describes the curricula for the education area movement and health , that is, for the school subject of physical education. He mentions the characteristics of the subject, the aims which include the acquisition of a series of motor, cognitive, communicative, interpersonal and attitude competences. The author gives the contents of education whose structure is formed by the themes which are divided into basic and selectable ones. In the end, he presents the educational standard on the example of Athletics.

Key words: ***curriculum, physical education, competences, contents, educational standard.***

School systems in Europe have to face the task how to most effectively prepare young people for new requirements brought by the society based on information. Individual countries accept new goals of education, which are focused mainly on the development of key competences in education, which inevitably requires innovation of the contents of education. There comes to gradual reformation changes in individual school systems.

In terms of that issues of the necessity or inutility of teaching physical education, topicality of the movement contents of the curricula and requirements for the loading of pupils at a lesson, become more and more urgent. Among the most frequent questions of experts as well as the laic public is the following question: Why should children attend physical education lessons? When looking for the answer to this question it is necessary to draw from educational essence of the education process in physical education as well as from the elementary health aspect, by which a positive effect of motor activity upon healthy pupil´s development in terms of physical and psychic sides has been proved. It is the fundament for their future health in adulthood and at the same time, also for the prevention from civilization diseases. (Labudova, 2007).

The current school system in Slovakia includes a network of kindergartens, elementary, secondary and special schools, elementary schools of art, and educational institutions and education from pre-school education up to secondary education.

The Slovak school system has been transformed and adjusted to the International Standard Classification of Education – ISCED since September 1, 2008:

ISCED 0 – pre-primary education

ISCED 1 and ISCED 2 – primary and lower secondary education (1st and 2nd level of elementary schol)

ISCED 3 – higher secondary education (secondary schools).

The current system of education focused on the acquisition of knowledge does not provide pupils with sufficient preparation for successful life in the knowledge society. Implementation of key competences and using of adequate up-to-date methods of instruction (group work, learning through experience) and forms of education were proposed as a solution.

Educational curricula have been divided into the obligatory State educational programme (SEP) and the optional School educational programme (SchEP).

In connection with the creation of the State educational programme it was necessary to create its basic competences. These are built up on the four main pillars of education, of which four categories of general aims have been formulated:

1. Learn to get to know and learn how to learn
2. Learn how to act (create, re-create)
3. Learn how to assess
4. Learn how to communicate and understand others and myself.

Key competences for the competence base of goals in all ISCED levels.

What does the word „competence“ mean? In this case it is a capability to mobilize the already acquired knowledge, skills and attitudes into an effective activity in various connections in the real life.

European Commission defined competences as „transportable, multifunctional, universally utilizable set of knowledge, skills, attitudes and values, which are needed by each individual for his/her own satisfaction and development, for the engagement in the society and successful employability“. The European Commission at the same time defined 8 areas of key competences:

1. Communication in a native language
2. Communication in a foreign language
3. Matematic literacy and competences in the area of natural sciences and technologies

4. Competences in the area of information and communication technology
5. Learn how to learn
6. Social and civil competences
7. Entrepreneurial competences
8. Cultural competences.

Labudova (2007) defines **motor competence** as a combination of applied multifunctional knowledge, motor skills, motor abilities and attitudes of a man, which are necessary for his/her motor development, psychical and motor development, motor performance, personal growth and satisfaction, health, engagement in the society and satisfactory employability. Its indicators are as follows:

- Mobilities of everyday life (walking to school, having a shower ...)
- Manual skills (kick, build up, embroider, write)
- Life style and its quality (attitudes)
- Attitude towards life and sport
- Prevention of civilization diseases
- Postural health (body posture, dysbalance)
- Specific sport activities
- Specific professional, personal and other activities.

In order to come to innovation in the curricula by means of competences it is necessary to change the contents of education and and methods of teaching, educational methods and learning must draw from experience and be interconnected with life.

Educational area: Movement and Health – subject at school: Physical Education

Curricula

Physical Education – ISCED 1, 2 and 3.

	IIng grade of elementary school – ISCED 2					Secondary school – ISCED 3			
Grade	5th	6th	7th	8th	9th	1st	2nd	3rd	4th
State programme	21	23	24	24	24	24	25	23	22
School programme	6	6	6	6	6	7	7	8	8
Sum of hours	27	29	30	30	30	31	32	31	30

Educational area: Movement and Health

ISCED 1 (1st – 4th grades of elem. school), ISCED 2 (5th – 9th grades of elem. sch.)

	Subject	1st grade	2nd	3rd	4th	5th	6th	7th	8th	9th	Σ
Movement and Health	Physical Education	2 hrs.	2	2	2	2	2	2	2	2	18 hrs.
School programme	Eligible hours	5	5	5	5	6	6	6	6	6	50 hrs.

ISCED 3 (1st – 4th grades of secondary school)

	Subject	1st grade	2nd	3rd	4th	Σ
Movement and Health	Physical Education	2	2	2	2	8 hrs.
School programme	Eligible hours	4	4	7	15	30 hrs.

1. Characteristics of the school subject

The subject Physical Education provides basic information on biological, physical and social foundations of the healthy life style. A pupil acquires knowledge, skills and develops abilities, which form a part of the healthy life style not only during the school attendance, but also in adulthood. He/she acquires skills and habits to effectively use leisure time and at the same time the knowledge on the positive effect of the skills and habits adopted.

2. Aims of the subject

A pupil acquires competences in the subject Physical Education, which will in the future allow him/her to use them within their own life style in everyday life with the aim to support health. The competences are as follows:

Motor competences

– To know and perform motor activities, which have an effect as a prevention of civilization diseases.

– To develop general motor performance with an orientation on the maintenance and improvement of health.

– To have acquired an adequate number of motor activites in selected sport events and to know how to apply them during the leisure time.

Cognitive competences

– To be able to explain the reasons for the need to perform motor activities in the lifestyle with the focus on the tasks of one´s own health protection.

– To use terminology of acquired motor activities and the knowledge of the field.

– To be able to explain and use the warm-up before performing motor activities.

– To observe the rules when performing motor activities.

– To know basic Olympic ideas and to behave in line with them in personal life.

– To be able to assess and diagnose the level of one´s own motor performance and body development in line with the given standards.

– To be able to render first aid in case of an accident in various environs.

– To observe safety and sanitary requirements when performing motor activities.

Communicative competences

– To be able to clearly and comprehensibly express oneself.

– To use correct sport terminology.

Interpersonal competences.

– To show a positive relationship towards self and others.

– To effectively work in a group of pupils.

– To rationally solve conflict situations, mainly in the area of sport.

– To behave in an empatic and assertive way when performing physical education and sport activities, but also in life.

Attitude competences

– To enjoy the motor activity performed.

– To be able to win, but also to accept a loss both in sport competition and in life, to appreciate the qualities of an opponent.

– To observe the fair-play principles.

– To participate in out-of-school motor activities.

– To make use of the knowledge, experience and skills from the area of physical education and sport with a focus on healthy life style and nature protection.

3. Contents

Provision of the aforementioned competences is executed through the contents of education as follows:

– the knowledge on active health, ond the effect of motor activity on health of a man, on correct daily regime and motor regime, on correct nutrition habits and harmful substances, on the principles of first aid,

– the knowledge on organization of motor regime, on general and special motor performance and its assessment, on the relationship of motor performance and sport activity,

– physical education and sport activities as the means developing motor abilities, diagnostics of motor performance and evaluation of one´s own motor performance,

– sport activities focused on reaching top individual performances,

– individual and group sport activities focused on creativity and esthetic performance,

– individual activities, which contain competing with an oponent according to the rules of competition,

– group sport activities, which contain competing with an oponent according to the rules of competition,

– motor activites performed in the nature.

The fundament of Physical Education at school is the contents of education. Its structure is formed by the themes, which are divided into basic and eligible ones. The contents of the basic ones is defined so that it could be acquired by the majority of pupils, and is obligatory both for pupils and teachers;

The contents of selectable themes is implemented only after the acquisition of the basic contents of education for further motivation of pupils, for the development of their motor abilities with a focus on group interests, individual prerequisites of pupils and conditions of the particular school.

LIST OF THEMES

A. Basic themes

Year of study	5th		6th		7th-9th	
	M	F	M	F	M	F
Knowledge of physical culture	Continuous acquisition					
General gymnastics						
Basic gymnastics						
Conditioning						
Rhytmic gymnastics						
Relaxation and compensation exercises						
Athletics	14	12	15	13	15	13
Fundaments of gymnastic sports						
Sport gymnastics	14	14	14	13	14	13
Artistic gymnastics		6		5		5
Sport games	14	10	15	13	15	13
Swimming[2]						
Seasonnal activites						
Downhill skiing, ski-running						
Testing	4	4	2	2	2	2
T O T A L	46	46	46	46	46	46
Exercises in the nature[1]	8	8	8	8	10	10
Selectable themes	20	20	20	20	20	20

B. Selectable themes

Non-traditional movement activities
Ice-skating
In-line skating
Snowboarding
Bodybuilding
Aerobics
Martial arts and self-protection
Ice-hockey
Dance (elements of folk, popular and artistic dances)
Any theme from basec ones

Explanations:

1 – taught in the extra-curricular hours,

2 – organized in any year of study, mostly in 5–7-day-long courses,

3 – baseball, ringo, lakros, softbal, bedminton and other sport activities are recommended.

4. Educational standard (on the example of Athletics)

Athletics

Competence

A pupil is able to demonstrate the basis of the technique of running, jumping and throwing/putting. He/she is able to make use of athletic locomotions for the increase of one´s own physical condition, knows how to use sport terminology, applies sanitary principles as well as the ones of safety, knows basic rules of competition and acts fair-play.

Short description:

A pupils is able to make use of the basic athletic locomotions for the maintenance and improvement of his/her own physical fitness, and applies the acquired knowledge, skills and habits in everyday life.

Partial competences – requirements on the knowledge, skills and abilities of a pupil:

- He/she knows how to orientate in basic athletic events, to characterize them and demonstrate them in practice,
- He/she is aware of the importance and effect of basic means of conditioning for the healthy growth of the organism and makes use of them in his/her spontaneous motor activity,
- He/she knows basic rules of athletic events and under the supervision of a teacher he/she is able to help in organizing and ruling athletic events,
- He/she knows the meaning of the warm-up and knows how to actively participate in it,
- He/she knows, and applies in life, the fair-play principles as a competitor, referee, organizer, spectator.

Knowledge:

- basic terminology and structure of athletic events,
- technique of athletic events,
- basic rules of competition and refereeing of athletic events,
- organization of competitions (time-keeper, referee, recorder),
- fair-play principles,
- safety and injuries prevention,
- principles of hygiene and effect of athletics on the healthy development of the youth.

Based on these as well as other pieces of knowledge pupils can acquire the following skills and develop their abilities:

Skills and abilities:

- fundaments of rational technique of motor activities (athletic ABC, low and semi-high start, running technique, sprinting, endurance run, relay run and hurdles, long jump techniques, high jump, ball throw, shot-put),
- development of coordination abilities and fitness,
- basic (auxilliary) functions of a referee and organizer of athletic competition,
- using basic athletic locomotions upon developing physical fitness and motor performance.

With the help of this knowledge, skills and abilities in the course of educational process we expect formation of the followinf attitudes of pupils:

Attitudes:

- permanent positive attitude towards athletic activities as a prerequisite for their life-long application in individual motor activity and health maintenence,
- positive attitude to competing,
- positive relationship with opponents,
- observing the rules of competition within a group,
- to know how to compete, cooperate and tolerate opponents,
- to show effort in improving one´s own performance, tougness, tirelessness, resolution.

Jaromír Šimonek, Faculty of Education, CPU Nitra, Slovakia

ТРАНФОРМАЦИЈА КУРИКУЛУМА ШКОЛСКОГ СИСТЕМА У СЛОВАЧКОЈ (НА ПРИМЕРУ ПРЕДМЕТА ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ)

Резиме: Аутор прво даје кратко објашњење садашњег школског система и наставног плана и програма у Словачкој, а затим, детаљније, описује наставни план и програм за образовну област кретање и здравље, односно за школски предмет физичко васпитање. Он наводи карактеристике предмета, циљеве који укључују стицање низа моторних, сазнајних, комуникативних, међуљудских и надлежних компетенција. Аутор даје садржај предмета који се реализује кроз теме које су подељене на основне и изборне. На крају, он приказује образовни стандард на примеру атлетике.

Кључне речи: *наставни план и програм***,** *физичко образовање***,** *компетенције***,** *садржај***,** *образовни стандард***.**

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.064***
13. новембар 2009. *стр.* ***257–266***

Prof. dr Mile Ilić, Filozofski fakultet u Banja Luci

Ljiljana Jerković, asistent, Filozofski fakultet u Banja Luci

EVALUACIJA OČEKIVANIH ISHODA INTERAKTIVNE OBUKE NASTAVNIKA ZA SAVJETODAVNI PEDAGOŠKI RAD SA RODITELJIMA UČENIKA

Apstrakt: U radu je predstavljen koncept kompleksne evaluacije ishoda interaktivne obuke nastavnika za savjetodavni pedagoški individualni i grupni rad sa učeničkim roditeljima. Čine ga dvije povezane komponente: 1. formativna ili procesualna evaluacija (tokom obuke učesnici i voditelji vrednuju pojedinačne kreacije i interaktivne simulacije faza i postupaka pedagoškog savjetovanja na sedmostepenim skalama procjene, uz analizu) i 2. sumativna (u trećem završnom ciklusu obuke evaluatori su procjenjivali samostalno pripremljenu simulaciju jedne od pet zadatih vježbi individualnog ili grupnog savjetovanja roditelja i inicijalnim i finalnim instrumentima za objektivno utvrđivanje pokazatelja poboljšanja profesionalno-pedagoških kompetencija – usvojenost osnovnih teorijskih znanja, recepcija saradnje sa roditeljima, procjena komunikacije sa roditeljima, inkluzivnosti roditelja, partnerstva, empatičnosti i pažljivosti savjetodavca).

Ključne riječi: savjetodavni pedagoški rad, individualni savjetodavni razgovor, grupno savjetovanje, obuka nastavnika, očekivani ishodi, formativna evaluacija, sumativna evaluacija.

1. UVOD U STRUKTURU EVALUACIJE

Proces evaluacije očekivanih ishoda kao i obučavanje nastavnika, za savjetodavni pedagoški rad sa roditeljima može se izvoditi u 3 ciklusa:

1. **ciklus obuke nastavnika sa inicijalnim ispitivanjem i prožet formativnom evaluacijom:**

a) inicijalno ispitivanje informisanosti nastavnika o tehnikama i procedurama individualnog i grupnog savjetodavnog pedagoškog rada sa roditeljima, stepena konativnog prihvatanja saradnje sa roditeljima, sebe i roditelja djece u interpersonalnim odnosima, te intenziteta stavova nastavnika prema višesmjernoj i nenasilnoj komunikaciji sa roditeljima, inkluzivnosti roditelja i njihovim partnerskim odnosima

sa roditeljima, ispoljavanju pažljivosti prilikom slušanja i empatisanja roditelja tokom savjetodavnog razgovora;

b) sažeta usmena izlaganje teorijskih osnova savjetodavnog pedagoškog rada sa roditeljima (stručna i pedagoška osposobljenost nastavnika za razgovor, spremnost sagovornika za razgovor, posebna prostorija i odvojeno vrijeme za razgovor, procesovanje, pravilan početak savjetodavnog razgovora, empatičan stav savjetodavca, praćenje i pažljivo slušanje sagovornika u savjetodavnom razgovoru, indirektno, eventualno direktno savjetovanje, pravilno i pedagoški prihvatljivo suprotstavljanje savjetodavca roditelju, završavanje savjetodavnog pedagoškog razgovora), čiji efekti su djelimično evaluirani formativno tokom obuke – indirektno, tj. putem procjene napredovanja u praktičnim savjetodavnim vježbama i potpunije u sumativnoj evaluaciji (kada se utvrđuje nivo usvojenosti tih teorijskih osnova na finalnom ispitivanju).

c) interaktivno obučavanje (simulacije, igre uloga, tandemska i grupna vježbanja) nastavnika za primjenu procedura i tehnika individualnog i grupnog savjetovanja, te zajednička formativna evaluacija (u kojoj učestvuju polaznici i edukatori) uspješnosti izvedenih vježbi.

2. ciklus obuke nastavnika

Samostalno učenje, tj. usvajanje teorijskih osnova savjetodavnog pedagoškog rada sa roditeljima, te pripremanje simulacijske vježbe po izboru, što se formativno samoevaluira i sumativno evaluira u trećem ciklusu obuke i sa sumativnom evaluacijom:

3. ciklus obuke nastavnika obuhvata:

a) tandemske simulacije odabranih vježbi, superviziju i ocjenjivanje od strane edukatora, te diskusije prisutnih radi jačanja profesionalnih kompetencija nastavnika,

b) finalno ispitivanje informisanosti nastavnika o tehnikama i procedurama savjetodavnog pedagoškog rada sa roditeljima, recepcije saradnje sa roditeljima, intenziteta stavova nastavnika prema nenasilnoj komunikaciji sa roditeljima, procjene inkluzivnosti roditelja i partnerstva sa roditeljima, empatičnosti i pažljivosti savjetodavca.

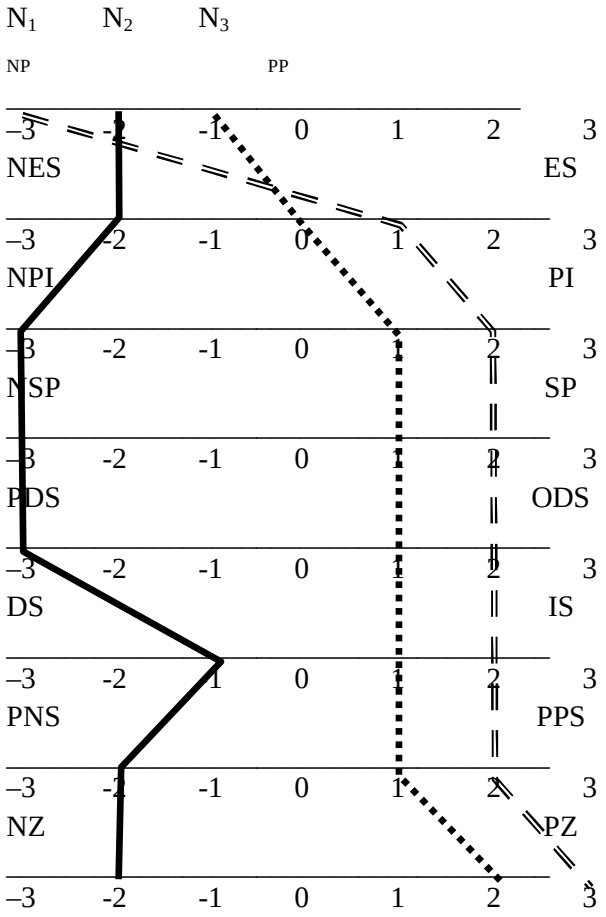
2. FORMATIVNA EVALUACIJA DOKAZA DA SE SAVJETODAVNE KOMPETENCIJE NASTAVNIKA U INTERAKTIVNOJ OBUCI UNAPREĐUJU

Interaktivnoj obuci nastavnika prethode sažeta teorijska usmena izlaganja radi informisanja polaznika (nastavnika) o teorijskim, pedagoško-psihološkim osnovama savjetodavnog rada sa roditeljima učenika. Smjenjuju se naizmjenično, takva izlaganja i njihova primjena u praktičnim individualnim i pretežno interaktivnim vježbama koje se formativno evaluiraju odmah po izvođenju.

Tabela 1: Načini i kriteriji formativne evaluacije liste dokaza (savjetodavnih postupaka) tokom interaktivne obuke nastavnika

Evaluacija u I ciklusu interaktivne obuke nastavnika	
Dokazi da se savjetodavne kompetencije unapređuju	**Načini i kriteriji evaluacije**
- samostalno navođenje primjera nepravilnog (autokratskog) početka savjetodavnog pedagoškog razgovora sa roditeljem i neempatičnog stava savjetodavca (nastavnika)	Edukatori i polaznici zajednički usaglašavaju svoje procjene služeći se sedmostepenim skalama od -3 do 3 boda (***1. skala*** - 3 nepravilan početak, -2 pretežno nepravilan početak, -1 više nepravilan nego pravilan početak, 0 nema elemenata za procjenu, 1 više pravilan nego nepravilan početak, 2 pretežno pravilan početak i 3 pravilan početak; ***2. skala*** -3 neempatičan stav, -2 pretežno neempatičan stav, -1 više neempatičan nego empatičan stav, 0 nema elemenata za procjenu, 1 više empatičan nego neempatičan stav, 2 pretežno empatičan stav i 3 emptičan stav).
- tandemsko kreiranje i simulacija pravilnog početka savjetodavnog pedagoškog razgovora i empatičnog stava savjetodavca	Zajednička analiza i evaluacija simulacija (polaznici, edukatori) uz pomoć 2 prethodno navedene sedmostepene skale sa stepenima od -3 do 3 boda. Primjeri simulacija obilježavani su različitim bojama kako bismo mogli izvršiti njihovu komparaciju. Sabiranjem bodova na prvoj i drugoj skali dobije se skor za svaku simulaciju i uporedi se sa ukupnim skorom (6 bodova).
- kreiranje i simulacija (u paru) indirektnog (eventualno direktnog) savjetovanja sagovornika (roditelja);	Partnerska argumentovana analiza i vrednovanje demonstracija indirektnog (eventualno direktnog) savjetovanja roditelja prema kriterijima iz datih teorijskih osnova (procjenjivanje verbalnih i demonstriranih neverbalnih reakcija polaznika koji je u ulozi nastavnika).
- izbor najmanje dvaju najprikladnijih načina pedagoški prihvatljivog suprotstavljanja nastavnika roditelju, te kreiranje vlastitih primjera	Kružno informisanje polaznika i zajednička evaluacija nastavnika i edukatora. Dakle, nakon što par odabere najmanje dva načina pedagoški prihvatljivog suprotstavljanja nastavnika roditelju i kreira vlastite primjere, svoj listić sa primjerima šalje u krug kako bi se svaki polaznik upoznao sa primjerima svih polaznika. Nekoliko nastavnika navodi najinteresantnije primjere načina pedagoški prihvatljivog suprotstavljanja koje su zapazili tokom kružnog informisanja. Nakon toga, edukator na ploči ispisuje svih 10 načina pedagoški prihvatljivog suprotstavljanja nastavnika roditelju i utvrđuje frekvencije navedenih primjera (prebrojavanjem - dizanjem ruku), kako bi ustanovio koji način su najčešće birali polaznici. Nastavnici daju obrazloženja razloga odlučivanja za određene načine prihvatljivog suprotstavljanja.

- tandemsko kreiranje i demonstracija nepravilnog završetka savjetodavnog razgovora nastavnika sa roditeljem	Zajednička evaluacija (edukatora, polaznika) demonstriranih primjera nepravilnog završetka razgovora uz pomoć sedmostepene skale (-3 nepravilan završetak, -2 pretežno nepravilan završetak, -1 više nepravilan nego pravilan završetak, 0 nema elemenata za procjenu, 1 više pravilan nego nepravilan završetak, 2 pretežno pravilan završetak i 3 pravilan završetak).
- osmišljavanje i simulacija (u paru) pravilnog završetka savjetodavnog razgovora nastavnika sa roditeljem	Demokratska participacija edukatora i polaznika u evaluaciji simuliranih primjera završetaka savjetodavnog razgovora nastavnika sa roditeljem (na sedmostepenim skalama sa prethodno navedenih stepenima).
- simulacija autokratskog, demokratskog i lesse fer vođenja diskusije u maloj grupi roditelja	Zajednička analiza i vrednovanje usaglašavanjem procjena edukatora i polaznika. Napomena: Za vrijeme simulacije određenog tipa rukovođenja jedan od polaznika na ploči grafički predstavlja razgovor nastavnika sa grupom roditelja kako bi se pouzdanije ustanovio smjer komunikacije i uporedio sa teorijskim osnovama datog tipa rukovođenja.
Integrativna savjetodavna aktivnost („Igra uloga“) koja povezuje sve prethodno navedene dokaze	Evaluacija se vrši pomoću 8 sedmostepenih skala od -3 do 3 boda, tj. za svaki kriterij simulacije po jedna skala (nepravilan početak – pravilan početak; neempatičan stav – empatičan stav; ne prikuplja informacije – prikuplja informacije; ne sluša pažljivo – sluša pažljivo; prebrzo daje savjete – odlaže davanje savjeta; direktno savjetovanje – indirektno savjetovanje; pedagoški neprihvatljivo suprotstavljanje – pedagoški prihvatljivo suprotstavljanje; nepravilan završetak – pravilan završetak) po jedna skala. Ukupan skor je 24 boda. Napomena: Tri polaznika (nastavnika) igraju ulogu Dejanovog odjeljenskog starješine. Na početku „igre“ su udaljeni iz prostorije. Voditelj vježbe poziva ih u određenom trenutku (nakon određivanja zadatka polaznicima - posmatračima) i pojedinačno im saopštava zadatak formulisan na gotovo identičan način kao i ostalim nosiocima iste uloge, kako bi odigrane uloge bilo metodološki opravdano upoređivati i vrednovati. Edukator, odnosno voditelj vježbe zamoli polaznika (nastavnika) da odigra ulogu Dejanovog odjeljenskog starješine, napominjući da ne provjerava njegovo pedagoško znanje, da može da se uživi u zamišljenu ulogu ili da reaguje na njemu interesantan način. Svi ostali polaznici posmatraju i evidentiraju ono što govori polaznik koji je u ulozi „savjetodavca“. Njihova zapažanja koristiće se kao argumenti u vrednovanju simuliranih uloga na pomenutim skalama procjene, a rezultati se predstavljaju na grafikonima profila uloga, te se sumiraju rezultati.



Grafikon 1: Evaluirani profili uloga nastavnika (voditelja) cjelovitog savjetodavnog pedagoškog razgovora sa roditeljem (primjer rezultata integralne vježbe „Igre uloga“)

N_1= 11; N_2= -18; N_3=6

NP - nepravilan početak
NES – neempatičan stav
NPI – ne prikuplja informacije
NSP – ne sluša pažljivo
PDS – prebrzo daje savjete
DS – direktno savjetovanje
PNS – pedagoški neprihvatljivo suprotstavljanje
PPS – pedagoški prihvatljivo suprotstavljanje
NZ – nepravilan završetak

PP – pravilan početak
ES – empatičan stav
PI – prikuplja informacije
SP – sluša pažljivo
ODS – odlaže davanje savjeta
IS – indirektno savjetovanje
PZ – pravilan završetak

Participacijsko-demokratsko obučavanje nastavnika za savjetodavni pedagoški rad sa roditeljima sadrži slobodne, kooperativne i interakcijske odnose svih učesnika obuke (edukatora, polaznika), kako tokom izvođenja simulacijskih vježbi, tako i u njihovoj evaluaciji. Smisao participacije polaznika u formativnom vrednovanju pojedinačnih, tandemskih i grupnih simulacijskih vježbi je u procesualnom jačanju i unapređivanju njihovih savjetodavno-pedagoških kompetencija.

3. SUMATIVNA EVALUACIJA SAVJETODAVNIH PROFESIONALNO-PEDAGOŠKIH KOMPETENCIJA NASTAVNIKA

Sumativna evaluacija obuhvata dva segmenta obuke:

a) zajedničku usaglašenu procjenu (edukatora i polaznika) na skali od -3 do 3 boda uspješnosti samostalno pripremljene i izvedene tandemske ili grupne simulacije (jedne od pet zadatih vježbi individualnog ili grupnog savjetovanja roditelja) svakog polaznika u ulozi savjetodavca;

b) primjenu finalnih instrumenata za objektivno utvrđivanje pokazatelja unapređivanja profesionalno-pedagoških kompetencija: usvojenost osnovnih teorijskih, pedagoško-psiholoških znanja o tehnikama i procedurama savjetodavnog rada, recepcija saradnje sa roditeljima, procjena komunikacije sa roditeljima, inkluzivnosti roditelja, partnerstva, empatičnosti i pažljivosti savjetodavca čiji se pokazatelji u prosjeku (i/ili pojedinačno) upoređuju sa rezultatima inicijalnog ispitivanja.

Tabela 2. Sumativna procjena praktičnih savjetodavnih kompetencija nastavnika

Evaluacija u III ciklusu interaktivne obuke nastavnika	
Izbor jedne savjetodavne vježbe	**Kriteriji evaluacije**
Kreirati i simulirati jednu od savjetodavno-pedagoških vježbi: 1. pravilan i empatičan početak savjetodavnog pedagoškog razgovora nastavnika sa roditeljem učenika 2. primjer indirektnog savjetovanja roditelja 3. pedagoški prihvatljivo suprotstavljanje nastavnika roditelju 4. uvod u demokratski tip rukovođenja diskusijom u maloj grupi roditelja ili roditeljski sastanak	Zajednička, demokratska participacija edukatora i polaznika u evaluaciji odabrane vježbe individualnog ili grupnog savjetovanja. Procjena uspješnosti praktične primjene procedura i tehnika individualnog i grupnog savjetodavnog razgovora nastavnika sa roditeljima primjenom instrumenta SP – PRASAKOM – Skala procjene – ***Praktične savjetodavne kompetencije nastavnika.*** Vrednovanje se vrši na skali od -3 do 3 boda, analogno procjeni u I ciklusu obuke, tj. tokom interaktivnog vježbanja. Cilj primjene ovog instrumenta je da se demokratsko-participacijskom diskusijom i evaluacijom svih učesnika (2 edukatora, 1 supervizor i polaznici) intenziviraju njihove savjetodavno-peda-

Evaluacija u III ciklusu interaktivne obuke nastavnika	
Izbor jedne savjetodavne vježbe	**Kriteriji evaluacije**
5. radionička vježba u okviru interaktivnog pedagoškog obrazovanja roditelja	goške kompetencije, te da se uporedi stepen pravilnosti primjene tehnika i procedura individualnog i grupnog savjetovanja u finalnom ispitivanju sa stepenom u inicijalnom ispitivanju (primjeri iz testa informisanosti u početnom ispitivanju). Na kraju edukatori utvrđuju frekvencije izbora navedenih 5 vježbi.

Tabela 3. Instrumenti sumativne evaluacije savjetodavnih kompetencija nastavnika u inicijalno i finalnom ispitivanju (čiji se rezultati upoređuju sa pokazateljima utvrđenim u inicijalnom ispitivanju)

Evaluativni instrumenti u I i III ciklusu obuke nastavnika	
Instrumenti se primjenjuju u inicijalnom i finalnom ispitivanju, tj. na početku prvog ciklusa prije obuke i na kraju 3. ciklusa nakon procjenjivanja praktičnih kompetencija nastavnika u primjeni postupaka i procedura individualnog i grupnog savjetovanja roditelja.	
A - TIN SAPERAR i B – TIN SAPERAR ***Test informisanosti nastavnika o savjetodavnom pedagoškom radu sa roditeljima (forma A i B)***	Cilj primjene testa informisanosti u inicijalnom i finalnom ispitivanju je da ustanovimo da li će interaktivno obučavanje nastavnika (tandemska i grupna vježbanja, simulacije, igre uloga), samostalno učenje nastavnika, zajednička evaluacija edukatora i nastavnika pripremljenih praktičnih zadataka uticati na povećanje nivoa njihove informisanosti o teorijskim pedagoško-psihološkim osnovama individualnog i grupnog savjetodavnog pedagoškog rada sa roditeljima.
SD – RESANIR – Semantički diferencijal - ***Recepcija saradnje nastavnika i roditelja*** (sa komponentama: nastavničko doživljavanje saradnje sa roditeljima, konativno doživljavanje sebe u saradnji sa roditeljima i konativno prihvatanje roditelja u procesu saradnje)	Svrha primjene semantičkog diferencijala u nepromijenjenoj formi u inicijalnom i finalnom ispitivanju je utvrđivanje da li će djelotvorno poučavanje (sažeta usmena izlaganja) i interaktivno učenje uticati na jačanje stepena konativnog prihvatanja saradnje sa roditeljima, sebe u saradnji kao i konativnog prihvatanja roditelja u procesu saradnje.

SP – SNIR - Skala procjene - ***Saradnja nastavnika i roditelja*** (sa komponentama: N/N KNIR – Nasilna/nenasilna komunikacija nastavnika i roditelja, IPONIR – Inkluzivnost i partnerski odnosi nastavnika i roditelja, SR – Slušanje roditelja, EN – Empatija nastavnika).	Cilj primjene skale procjene u početnom i završnom ispitivanju je da se ustanovi u kojoj će mjeri interaktivna obuka nastavnika uticati na, eventualno, jačanje intenziteta stavova nastavnika prema višesmjernoj i nenasilnoj komunikaciji sa roditeljima, inkluzivnosti roditelja i partnerskim odnosima sa roditeljima, ispoljavanju pažljivosti prilikom slušanja i empatisanja roditelja tokom savjetodavnog razgovora.

4. ZAVRŠNI OSVRT

Funkcionalna formativna evaluacija i egzaktna sumativna evaluacija ishoda efikasne interaktivne obuke nastavnika za bilo koju grupu profesionalnih kompetencija, pa i za kvalitetniji savjetodavni pedagoški rad sa roditeljima učenika, integralne su komponente studiozne pripreme i djelotvorne realizacije kompleksnih tokova takvog programa stručnog usavršavanja nastavnika.

Tako kompleksna evaluacija obučavanja nastavnika razlikuje se od prigodnog impresionističkog implicitnog vrednovanja sadržaja i načina realizacije tradicionalističkih pretežno predavačkih obuka stručnog usavršavanja nastavnika.

Ovakav koncept evaluacije razlikuje se od završnih anketiranja učesnika o organizaciji, sadržaju i metodama trenažnih edukacija u stručnom usavršavanju nastavnika koje su zadnjih decenija realizovale međunarodne i domaće nevladine organizacije i stručne pedagoške institucije. I u jednom i u drugom slučaju dobijeni su indikativni podaci o utiscima i mišljenjima nastavnika o ostvarenom programu određenog oblika stručnog usavršavanja, a ne o utvrđivanju pouzdanijih pokazatelja poboljšanja profesionalnih kompetencija svakog pojedinca i grupe nastavnika koja je obučavana.

Prezentovani metodološko-pedagoški koncept evaluacije je procesualan, kontinuiran, kompleksan, participacijski i stimulativan. Temeljen je na precizno planiranim očekivanim ishodima obuke nastavnika, ali komplementaran je ukupnom toku takve obuke u pripremi i u njenim svim ciklusima. Iako se sumativno vrednuju ishodi obuke primjenom mjernih instrumenata i upoređivanjem pokazatelja profesionalnih kompetencija na početku i na kraju obuke, ne zanemaruje se procesualnost programa, tj. formativna evaluacija dokaza da se u pojedinim fazama i aktivnostima unapređuju određene profesionalne kompetencije nastavnika. Ta evaluacija može pospješivati dalje tokove, odnosno sadržaje i načine obuke.

Predstavljeni koncept evaluacije se odvija u kontinuitetu od početka, preko toka, pa do kraja obuke.

Kompleksan je jer obuhvata različite tematski prilagođene tehnike i mjerne instrumente.

Participacijski je jer aktivno, partnerski i transparentno uključuju edukatore i učesnike obuke – nastavnike.

Stimulativan je jer u toku obučavanja snažno motiviše učesnike na maksimalno angažovanje pokazujući im do kog stepena su poboljšali stručno-pedagoške kompetencije (u ovom slučaju za savjetodavni pedagoški rad sa roditeljima učenika) i apostrofira mogućnosti daljeg napredovanja. Može podsticati i edukatore (predavače i voditelje interaktivnih vježbi) da koriguju dalji tok obuke i racionalizuju slične programe. Zato ovaj koncept kontinuirane, procesualne, studiozno pripremljene, precizno provedene, korektno interpretirane i stimulativne formativne i sumativne evaluacije očekivanih ishoda interaktivne obuke nastavnika za svjetodavno-pedagoški rad sa roditeljima učenika (i za ostala područja nastavničke djelatnosti) možemo preporučiti za češću primjenu.

LITERATURA

Ilić, M. (2005), „Inovativni modeli vježbi u univerzitetskoj nastavi“. U: Branković, D., Ilić, M., Suzić, N., Milijević, S., Bogojević, S., Mandić, D. ***Inovacije u univerzitetskoj nastavi,*** Banja Luka, Filozofski fakultet str. 47–114).

Ilić, M. (2008), „Savetodavni vaspitni rad u školi“. U: Ilić, M., Nikolić, R., Jovanović, B. ***Školska pedagogija,*** Banja Luka: Comesgrafika, str. 307–342.

Ilić, M., Jerković, Lj. (2009), ***Savjetodavni pedagoški rad nastavnika sa roditeljima.*** Profesionalno pedagoško obučavanje nastavnika, juni-septembar 2009. autorizovana publikacija, str. 1–46.

Kreso, A. P. (2004), ***Koordinate obiteljskog odgoja***. Sarajevo: Jež.

Mandić, P. (1984), ***Grupni savjetodavni i terapeutski rad*** (autorizovana skripta). Sarajevo: Filozofski fakultet.

Rakić, B. (1976), ***Vaspitno delovanje u malim grupama***. Sarajevo: Svjetlost.

Rakić, B. (1976), ***Procesi i dinamizmi vaspitnog delovanja***. Sarajevo: Svjetlost.

Stevanović, M. (2000), ***Obiteljska pedagogija***. Varaždinske Toplice: Tonimir.

Trnavac, N. (1993), ***Pedagog u školi***. Beograd: Učiteljski fakultet.

Vasilev, S. (1977), „Školski pedagog u funkciji porodičnog savetodavca“. ***Pedagogija***, br. 3–4, Beograd.

Prof. Dr. Mile Ilic, Faculty of Philosophy, Banja Luka
Ljiljana Jerkovic, Faculty of Philosophy, Banja Luka

EVALUATION OF THE EXPECTED OUTCOMES OF THE INTERACTIVE TEACHER TRAINING FOR THE ADVISORY PEDAGOGICAL WORK WITH PUPILS` PARENTS

Summary: The paper presents a concept of a complex evaluation of the outcomes of the interactive teacher training for the advisory pedagogical individual and group work with the pupils` parents. The concept is made of two interrelated components: 1. formative or processual evaluation (in the course of training the participants and leaders evaluate individual creations and interactive simulations of the phases and procedures of pedagogical advising on the seven-point evaluation scale, by analyzing them), and 2. summative (in the third final cycle of training, the educators evaluated independently prepared simulation of one of the five assigned exercises of the individual or group parents` advising, both with the initial and the final instruments for the objective establishment of the indicators of improved professional pedagogical competences – the adoption of the basic theoretical knowledge, the observation of cooperation with parents, the evaluation of communication with parents, parents` inclusiveness, partnership, empathy and advisor's attentiveness).

Key words: advisory pedagogical work, individual advisory conversation, group advising, teacher training, expected outcomes, formative evaluation, and summative evaluation.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.134(437.6)***
13. новембар 2009. *стр.* ***267–276***

Prof. Phd, CSc. Gabriela Porubská, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

Prof. PaedDr., PhD Jaromír Šimonek, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

FURTHER TRAINING OF TEACHERS IN THE SR FROM THE ASPECT OF THEIR CAREER GROWTH

Abstract: The article presents certain particular outputs from the solution of the project ESF „Slovak teacher competent for Europe“. It analyses problems of further training of teachers in the context of the valid school legislation of the Slovak Republic. It points to the functions of further training of teachers as the means of their career growth. It is focused on the opportunities of improving the preparedness of teachers for their professional career in changing conditions within the EU and providing them with the required competences.

Key words: teachers´ profession, quality of teachers´ preparation, teaching competences, further training of teachers.

INTRODUCTION

Slovakia, as well as other countries of the Central and Eastern Europe, come through the period of effort towards integration into the advanced Europe and this effort can be seen not only in economical sphere, but also in other spheres of social life, and thus also in education. Requirements on the knowledge and skills have been changing in the modern society. That is why it is inevitable to permanently enlarge and deepen them. What a man has learnt during his preparation for his profession does not suffice today, so education and development of abilities in the modern society have become a life-long process, especially nowadays, in the period of enlarging the European Union.

There exist various kinds and types of jobs in the society. Some of them are connected with the development of mankind from its very beginning. Such jobs include also teacher´s profession. From the above mentioned there exist many pieces of professional literature dealing with teacher´s profession from different viewpoints.

Currently, more and more we speak about the crisis of teacher´s profession, which must cope with numerous changes. Moreover, such profession is doubted to meet certain requirements for a complete profession. It is considered as a semi-profession, or developing profession (J. Průcha, 1997).

TEACHER´S PERSONALITY IN THE REFLECTION OF THE CHANGES

The most decisive factor in educational process is teacher´s personality. Realization of aims and contents of education depends to a great degree on him. Teacher is then situated in a very complicated position and specific requirements are put on his work as well as the criteria on his personality.

What should the teacher´s personality look like? In educational literature mainly three basic factors are stated. These are: corresponding professional education, methodical preparation and high moral and personality traits.

The newest view is given by Kosová (2006), who states that the personality of a teacher is characterised by maturity, authentic, creative, free, responsible and overall in performing his work.

New requirements on roles and key competences of teachers arose from the following changes:

- Clearly changing educational context in the European measure (the function of a school and the hierarchy of educational aims are changing most);
- The changing characteristics of children´s population (children are more vulnerable, endangered);
- Development of plurality and decentralized school system – pedagogical autonomy of schools (increased pedagogical powers and responsibility of teachers);

Based on the aforesaid, but also based on the data of OECD, it is necessary to carry out transformation of teacher´s profession. As the main reasons are:

- Increased qualification requirements,
- Problem of ageing of teaching staff,
- Change of social requirements – higher demands of the practice, implementation in the European Union,

Besides the improvement of pregradual preparation of teachers, the whole system of teachers´ preparation must go through a marked change in terms of the requirements on life-long education. The task to elaborate the concept of life-long education in the SR resulted from the proclamation of the government as of January 1995, subject to which: „the government will provide the creation of the complex system of life-long education of adults including legislative and financial conditions for its implementation into the practice.“ The concept´s contents follows the Concept of development of educational system in all components with a long-term pro-

spect, which was accepted by the Slovak government in July 1996 (Decree No. 497 as of July 16, 1996).

The new dimension of the life-long education rests in the unification of principles of education recognized in advanced countries. First of all we speak about freedom and responsibility of an individual for training, the right of a citizen for a selection of a type of education and the educational institution as well as the right of a citizen for such education, which corresponds to his individual abilities and interests.

The meaning of the life-long education is accepted also in the so-called Lisabon strategy for Slovakia, which was approved by the Slovak government in February 2005. This is the reason why the governmental material requires to „instantly create an admissible, modular and market system of life-long edcuation“. The tasks of the state in this sphere are as follows:

- To support creation and utilization of standards in key spheres (such as IT or foreign languages)
- To remove barriers of entering of providers into various segments of educational system
- To create functional model of financing of further training through merging the sources of employer, public finances and the employee (Lisabon´s strategy for Slovakia, p.8)

Currently in the Slovak Republic a special attention is payed to the position of pedagogical employees, their preparation and further training. The actual results in this sphere are being valorized and the requirements on the preparation of teachers and their further training are being applied from the point of view of developmental tendencies in the European Community. In the majority of European countries stress is laid on continual growth of quality of teachers´ training. An increased activity and rationalization of educational system are accruing from several documents and programmes dealing with educational policy. There is a trend towards a more practical, society-oriented preparation of teachers.

Currently there comes to a gradually increased interest in further training of pedagogical employees from the side of higher education institutions, which offer follow-up study, additional study, specializing study, innovation and re-qualifying study. Besides that also the character of offered further training from the side of non-state organizations, foreign and domestic foundations is changed. Although they form diversity and plurality of offer, but are not always accepted by school administration. What is missing lately, is the legislative determination of accredited forms of further training and codification of individual forms of further training, providing systematic, long-term preparation (not single activity) and also content side of education correwsponding to modern trends. What is worth, however, is that individual forms of further training are not interconnected with the status, financial and functional evaluation of pedagogical employees.

FORMS OF FURTHER TRAINING OF TEACHERS IN THE CONDITIONS OF THE SLOVAK REPUBLIC

The process of training teachers does not finish by terminating the higher education, on the other hand, it is inevitable that a teacher followed the progress in his field on, developed his professional and pedagogical competences and capabilities. From the point of view of legislation the process of further training of pedagogical employees is regulated by the Decree of the Ministry of Education of the SR No. 42/1996 Coll. The Decree regulates the organization, contents, extent and forms of further training of pedagogical employees and covers the following forms of further training of teachers:

Introducing the beginning pedagogical employees into the practice

This form is organized by the school also in cooperation with methodical centres or other educational institutions. Beginning teachers with the assistance of an inaugurating teacher acquire practical experience, which help them adapt in particular and specific conditions of the school. Introducing the teachers into the practice takes one year from the beginning of work of the graduate at school and finishes with the final assessment of the teacher by a three-member panel, which is assigned by the school director. In case that beginning teacher was not successful, introduction may be repeated in the following year of practice. Students of teacher training colleges during their school attendance at the university acquire theoretical basis of pedagogical events, which they apply in the partial and continuous practice. It is just during the practice when they should acquire, besides others, also skills in administration of school documents. In spite of that, in surveys among students and graduates is proved, that their state of preparedness for administrative and organizational works at school is not satisfactory and causes frequent problems to them. That is why, for teachers - apprentices such form of preparation in the initial year is so necessary and unavoidable.

Preparation of pedagogical management

Preparation is ensured by methodical centres, State Pedagogical Institute, educational institutions in cooperation with pedagogical faculties, and lasts usually for two years. Teachers have the opportunity to obtain new, current knowledge from the sphere of management, pedagogy and psychology. Termination of the preparation is realized through a defension of the final thesis and an interview in front of a 5-member panel. A certificate of graduation and successful passing is awarded. One of the conditions of applying for this form of education is passing the so-called 1st qualification exam, which is regulated by the Decree of the Ministry of Education of the SR No. 41/1996 Coll. on professional and pedagogical competence of

pedagogical employees. 1st qualification exam may be passed by each teacher, who acquired higher education of the required study field with at least 5-year-long pedagogical practice. The exam consists of a proof of ability to apply creative pedagogical experience upon solving profession and methodical problems of education.

Continuous training

Size of the continuous education of pedagogues is realized based on the needs of the practice. It is decided by the schools, educational institutions and other educational organizations. The contents of this form of training is mediation of the current knowledge, which can be used and which can contribute to the innovation of pedagogical practice, development and deepening of professional, pedagogical knowledge and skills, changes in the educational concept, which are realized through binding school documents, such as curricula, teaching plans, and also new legal regulations in the sphere of education. The form of continuous training terminates with a final interview in front of a 3-member panel by awarding the certificate of its passing.

Specializing innovating study

It is a kind of study, which is realized by methodical centres, State Pedagogical Institute and educational organizations with a duration of two years maximum. The contents of the study is preparation for the performance of specialized pedagogical activities and for research activity. Such innovating study can be passed by a teacher after a consent by the school headmaster and terminates with a defension of the thesis in front of a 3-member panel. After a successful termination of the study teacher is awarded a certificate.

Specializing qualification study

This form of study is organized by methodical centres, State Pedagogical Institute and is realized in cooperation with universities, or higher education institutions with the duration of two years. The study terminates by a defension of a thesis and an interview in front of a 5-member panel. After the termination of the study teacher is awarded a certificate. The aim of this specializing qualification study is to have an opportunity to acquire the competence of education of the selected study subject for those teachers, who meet the requirements of professional and pedagogical capability, and to acquire pedagogical capability for teaching in special schools and educational institutions for tutors and masters of professional preparation with a complete professional education.

Additional training

It is a special type of study at higher educational institutions (universities), by which teachers deepen their professional and pedagogical capabilities and competences in the area of educational activity at school. Having been graduated, the particular college (faculty) awards a certificate of enlarging the pedagogical competence. By this study teachers of subjects of general character can acquire competence for teaching further subjects at elementary and secondary schools, for the teaching of vocational subjects at secondary schools, those who are graduates from non-teaching study fields can acquire the competence for teaching subjects of general character at elementary and secondary schools. Regarding the current conditions in schools (unsuitable economical provision, reducing the number of pupils in individual population years, etc.), requirements related to the enlargement of professional and pedagogical competences to other subjects are put on teachers from the side of schools.

„SLOVAK TEACHER COMPETENT FOR EUROPE“ – EDUCATIONAL PROJECT WITH A FINANCIAL SUPPORT OF THE EUROPEAN SOCIAL FUND

In terms of the aforesaid forms of training and as a reaction to the needs of the practice there originated the project of development of life-long education of teachers named „Slovak teacher competent for Europe“. Experts, who participated in its realization, have rich experience with the practice in the school environs. This experience predicate of the unbalanced representation of key competences of individual teachers, or in certain cases even on their absence. This state is in a rapid contradiction with the growing requirements resulting from their profession. By means of the submitted activities of the project we would like to increase the qualification and competitiveness of the Slovak teacher on the Slovak as well as European market.

The project originated with the support of the European Union, from the means of the sector operating programme: Human Resources - 2005 – SORO – 1, which defines the global aim – growth of employment based on qualified and flexible working power.

The operating programme in its intentions is focused on the development of effective and functional system of further education as a guaranty of adaptability of human respources, solution of the issues of financing, development of the conditions for the facilitation of attitude towards further training (second chance), development of the system of verification and acknowledgement of qualifications acquired in the system of further training and its interconnection with the system of certification.

The main goal of the project was:

– to create and verify the system of life-long training of teachers, which drew from the most current strategic and legislative documents. It was focused on the improvement and updating of the preparedness of teachers for good quality and professional functioning in the changed conditions of the EU countries and equipment with the currently required competences focused on pupils, teaching process and self-development of the teacher. The system of education was formed by four modules focused on the areas of language and ICT preparedness, strengthening of pedagogical and psychological competences of the teacher and actual professional information and methodical procedures – in the category of natural sciences, humanities and social sciences and education. Modules were internally structured into courses, which were realized in the form of presentations. Modules were open in terms of a free choice and combination of courses as to the interest of the target groups**.** The created system had an ambition to be compact and flexible.

The main tasks of the project were:

- Increasing the number of programmes of life-long training by means of the modular system of 27 courses, within the extent of 30 hours, applied for the needs of teachers in line with their choice and needs.
- Increasing the quality of programmes of life-long training through building a new concept taking into consideration the most current strategic and legislative documents and the needs of the era, by preferring the focus increasing competitiveness of employees in the school system in the conditions of the labour market within the EU (language, ICT, professional) by taking into consideration the complexity of requirements on the competences of teachers focused on pupils, teaching process and one´s own personality, utilization of quality experts from the Constantine the Philosopher University in Nitra, Slovakia for the creation of the concept, materials and realization of courses, external evaluation of the created materials and realized courses, implementation of current problems and needs of the school into the contents of the courses.
- Implementation of new forms of education through creating the modular system flexible for the particular needs of the teacher.

The target group of the project were teachers of general subjects of common classes of elementary and secondary schools, with the length of teaching practice of at least 10 years.

CONCLUSION

Life-long education is a long-term process with a plurality of goals. Its quality is connected with the development of society, its values, material and cultural welfare of inhabitants. Education in 21st century should then correspond not only to the needs of the society, but it should also play an active role. Therefore not only the state, but also all subjects active in the sphere of education should show interest so that all participants in the educational process acquired a good quality education corresponding to the needs of the era and society, and thus the contents, methods and forms of instruction are being changed into a more flexible and modular ones mutually interconnected with a wide opportunity of choice and high degree of individualization. This way a larger range of exploiability of graduates of teacher´s education should be reached and thus also a higher diversification of postgradual preparation.

Further training of teachers has had an important position and good organization prior to 1989 in Slovakia. This system, however, was not built for the conditions of market economy, and that is why it is no more exploiable. It is inevitable to reform and update it. Market economy stresses importance of improvement of educational process in the whole learning society. Flexibility, ability to work in a team, ability to take over responsibility for one´s decisions, willingness to communicate – these are very important features. These factors should be taken into account also in the process of further training of teachers.

SOURCES

KOLEKTÍV AUTOROV (2006): ***Profesijný rozvoj učiteľa.*** Prešov: MC. ISBN 80–8045–431–0

Národný program výchovy a vzdelávania v SR (Milénium), 2001.

PORUBSKÁ, G. - MALÁ, D. - PROKYPČÁKOVÁ, K. (2006): ***Celoživotné vzdelávanie ako cesta ku znalostnej spoločnosti (skúsenosti PF UKF v Nitre).*** In Vzdelávanie a rozvoj ľudských zdrojov - determinanty konkurencieschopnosti. Bratislava: Eruditio, spol. s r. o., 2006, s. 49–52. ISBN 80–88954–37–1.

Vyhláška MŠ SR č. 41/1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických pracovníkov

Vyhláška MŠ SR č. 42/1996 o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov

http://www.minedu. sk/VaG/vESF. htm (15.02.2006)

http://www.esf. gov. sk/ (15.02.2006)

Prof. Phd, CSc. Gabriela Porubská, Faculty of Education, Nitra, Slovakia
Prof. PaedDr., PhD Jaromír Šimonek, Faculty of Education, Nitra, Slovakia

УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА У РЕПУБЛИЦИ СЛОВАЧКОЈ КАО ВИД ЊИХОВОГ НАПРЕДОВАЊА У КАРИЈЕРИ

Резиме: Чланак приказује неке посебне исходе пројекта ЕСФ „ Словачки учитељ стручан за Европу.“ Он анализира проблеме даљег усавршавања наставника у контексту важећег закона о школи у Републици Словачкој. Такође указује на функције даљег усавршавања наставника као средства њиховог напретка у каријери. Чланак је усмерен на могућности побољшања припремљености наставника за професионалну каријеру у променљивим условима унутар ЕУ и на развијање потребних компетенција код наставника.

Кључне речи: *наставничка професија***,** *квалитет припрема наставника***,** *наставне компетенције***,** *даље усавршавање наставника***.**

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371:004***
13. новембар 2009. *стр.* ***277–294***

PhD Profesor Snezana Stavreva Veselinovska, Faculty of Pedagogy, Stip, Macedonia

Ass. Mr Irena Kitanova, Faculty of Pedagogy, Stip, Macedonia

Mr Vladimir Kitanov, Faculty of Pedagogy, Stip, Macedonia

SMART LEARNING WITH SMART BOARD

Abstract: Information technology has a double role in the teaching process. On one hand, it plays an important role in the pupils' cognitive development, but it also has impact on the development of practical applicative abilities. Pupils should have special techniques for acquiring knowledge and information transfer, but they should have gained moral habits and responsibilities to work and learning.

What happens in the course of a lesson during which ICT tools are used?

What does the teacher teach?

How does the teacher teach the particular teaching unit?

The answer to this question will be given by means of analyzing one lesson of the teaching subject „My environment“ for the third grade of the nine-year primary school education; it will comprise an elaboration of the teaching unit „Parts of a plant“ using a Smart Board. The paper will present the benefits of using a smart board because pupils, besides learning contents of natural sciences (biology), also study computer skills. Teachers who use ICT tools in everyday teaching teach their pupils how to select and evaluate relevant information.

Key words: ICT tools, teaching, primary school, benefits, my environment, parts of plant.

INTRODUCTION

In the first decade of the new millennium we too often hear about reforms, reforms, reforms,… and we all wish that, but we are often not aware what they carry with them. Theorists agree that all education reforms made till now related to external changes include reforms of the curricula, a change in the length of the duration of schooling, changes in the organization of schools, in educational goals and objectives, etc. No reform in education till now has had deeper interest in reform of teaching and so it is our duty to put it first. Changing the curricula is the foundation from which further new bases will develop in the teaching process, changing the role of the teacher and student, and removing all the modes in which the student is passive.

Requirements set by the strategies for reform of the teaching process, forms and methods and position of students in Macedonia are united in the proposals for modernizing the teaching of which most frequent are: application of active forms and methods of work, placing the student in a situation of constantly monitoring, analyzing, arranging, performing, synthesizing concluding, generalizing and exploring, using different sources of knowledge, problem solving, self-description etc. (Strategy for development of educational systems in terms of transition, 142nd).

Teachers in pedagogic and didactic theory encounter general instructions for the innovation of teaching, such as: teaching not to be conceptualized on memorizing facts, concepts, and definitions, the individual differences among students to be respected, the student to be brought into a situation where he/she can alone earn their knowledge, develop skills, etc. But all these requirements are not responsive unless they are seen and converted in precise and specific methodological guidelines geared to the actual programming content. Application of modern educational technology does not mean only the modernization of schools with new and modern educational tools, but it insists on clear guidelines for the implementation of active forms and methods of teaching in the context of current educational content. The teacher must know how to combine modern methods, forms and media for learning, i. e. the advantages and disadvantages of such models, and in what frameworks those can be applied in our educational practice.

In an attempt to avoid general deduction, the basic idea of this paper is to demonstrate how in teaching the introduction of the environment can shape innovative models of learning organization dimensions and what the teacher should take into consideration to meet the contemporary education environmental knowledge.

Schools and education in EU countries offer suggestions for modernization of teaching process in our schools, but only as examples and ideas which need to be built and adapted to the conditions of our teaching practice in Macedonia. The model of learning and teaching for the teaching subject „Introducing of the environment“ which will be detailed in the paper based on the achievements of teaching practice which is compatible with teaching subjects in the countries of the European Union entitled „Science“ and „Primary science“, but adapted to the requirements of the learning program for the subject Introducing of the environment and applied to the conditions in our schools.

Our schools still carry the remains of some earlier period that was divided, in real life and also to essential pieces of our students. This reform, which started in 2000 on the Balkans, aims to revive humanly in schools, to connect with the real life, to prepare students for life that is full of problems and for which we should have courage, independence and capability of coping. Present ideas for improving education are grouped around several major areas of action including the most important segment of modernization strategy for teaching and learning and development strategies for acceptance and application of new ideas in teaching practice.

Theoretical investigations are still on the edge over the practice. The ability of our students to apply the acquired knowledge in practice, as well as the ability of our teachers to encourage applying knowledge is very low. Let this personal conclusion be a call for all those interested in the innovation process of learning in our schools and wanting to do something more concrete for its modernization.

TEACHER'S ROLE IN MODERN SOCIETY

A teacher guides young people in situations when they can in reality face the experience of limitation and, with persistence, „overcome" this limitation, „fight" courageously and „swim downstream" with minimum risk.

A teacher is the one who continuously motivates young people to search for a constructive meaning of life.

A teacher enables pupil for critical thinking that will help them to achieve success in the global world based on knowledge.

TO BE A TEACHER MEANS TO BE COURAGEOUS!

Teachers should have courage to open their eyes and the eyes of those they guide; they should raise the hopes and an incessant wish for change.

If the teacher knows and is able to instigate and nurture the culture of good and positive, it will mean that he/she has fulfilled the obligation not only towards himself/herself, but also towards those he/she is guiding, as well as towards society. Obviously, it is courageous to be a teacher.

ICT TOOLS IN EDUCATION

Beginning from the middle 90s, the usage of ICT tools in schools is increasing rapidly, supported by a specially prepared curriculum for this aim, access to the Internet, and professional development and in-service training of teachers in this scientific field; new approaches should be oriented to any learning situation which aspires to provide pupils with the ability to cope effectively with the reality of the world that surrounds them, and to do this by means of problem-based tasks giving us possibilities for interaction, collaboration, and communication.

Contents related to the everyday reality and experience of the pupils should be taught so that they could most easily but permanently understand the contents taught.

Paulo Fuere explains this saying:

„Man cannot actively participate in history, society, in changing his reality, if he is not aware of the reality and his ability to change it."

In these previous years formal traditional education has gradually been changing and the educational process itself changes its objectivistic approach based on bihevioristic learning theories into theories that include more cognitivism and constructionism.

The UN organization for education, culture and science uses the term ICT (information-communication technology) to describe:

„Tools and process of access, organization, storage, manipulation, production, electronic or other kind of information exchange; here we can include: hardware, software, telecommunications in forms of personal computers, scanners, digital cameras, telephones, faxes, modems, CD or DVD players and recorders, video, radio and television programs and multimedia programs."

This research focuses on information society and is concerned with the following three questions:

(1) Why we think ICT tools are necessary tools in education, and that they need permanent development;
(2) Which ICT tools are used in the existing system of education;
(3) What are the anticipated results in near future?

Any type of technology can be understood as a tool or a technique for expanding human capacity. In this sense, ICT expands our human capacities of perception, understanding and communication.

In the area of formal education, ICT tools are used as tools for enhancing pupils' capacities of perception, understanding and communication; an increase in usage of online learning has been noticed, as well as using computers as a tool for acquiring knowledge. For better usage of these technologies in education we need new pedagogy and methods of learning and teaching.

ICT AS TOOLS THAT CAN BE USED IN EVERYDAY TEACHING

In innovative applications, including ICT tools, we can notice an inclination towards technology and media in the educational process. Thus, without leaving the classroom, millions of students can experience various scientific research and achievements, including experiments performed in these areas.

With the help of these tools in teaching, pupils can watch some unforgettable research, followed by sensations of everyday life without putting them in any kind of unwanted danger if they take part in real events. Using these integrated teaching connected with the contents taught can be realized.

TECHNOLOGY THAT SHOULD BE USED IN THE CLASSROOM

- **Computer in the Classroom:** Having a computer in the classroom is an asset to any teacher. With a computer in the classroom, teachers are able to demonstrate a new lesson, present new material, illustrate how to use new programs, and show new websites.
- **Class Website:** What better way to display your student's work, than to create a web page designed just for your class? Once a web page is designed, teachers can post homework assignments, student work, famous quotes, trivia games, and so much more. In current day society, children know how to use the computer and navigate their way through a website, so why not give them one where they can be a published author.
- **Wireless Classroom Microphones:** Noisy classrooms are a daily occurrence, and with the help of microphones, students are able to hear their teachers clearer. Children learn better when they hear the teacher clearly. The benefit for teachers is that they no longer lose their voices at the end of the day.

INTERACTIVE SMART BOARD IS FLEXIBLE IN ALL LEARNING STYLES

- Pupils can easily see colorful pictures, or diagrams on the board even from the back of the classroom;
- Learning can be kinesthetic because pupils can cooperate in teaching by moving letters, numbers, words, and pictures with their fingers;
- Learning can also be auditory with the help of USB speakers and SMART Audio.

All the products of SMART technology are created to work together because as pupils grow, so do their needs in the teaching process. With this tool various innovations in teaching can be applied, such as problem based learning, inquiry-based learning, team work, programmed teaching, etc. and are active learning educational technologies used to facilitate learning. which includes physical and process applied science can be incorporated into project, problem, inquiry-based learning as they all have a similar educational philosophy. All three are student centered, ideally involving real-world scenarios in which students are actively engaged in critical thinking activities. The process that students are encouraged to employ (as long as it is based on empirical research) is considered to be a technology. Classic examples of technologies used by teachers and Educational Technologists include Bloom's Taxonomy and Instructional Design.

WHY SMART BOARD?

Using a smart board allows simple implementation of the principles of - effective learning: availability, activity, and obviousness.

What we hear, we forget.

What we see, we remember.

What we do, we learn.

SMART board is a powerful visual tool that includes interactivity and collaboration. Learning with this user friendly software allows us to introduce interactivity into our lessons by means of using various tools and teaching resources, in that way changing the classroom atmosphere.

Using this board we can create dynamic lessons and make pupils interested in teaching; we can use the gallery of „smart notebook“ which is a collaborative - learning software where thousands relevant teaching and learning materials can be found.

Teaching subject: „My environment“

Grade: third grade

Thematic unit: Attribute of nature environment

Teaching unit: parts of the plants

Objectives:
Beside the anticipated objectives in the biology curriculum for the third grade, it is also anticipated to achieve objectives related to ICT usage in teaching.

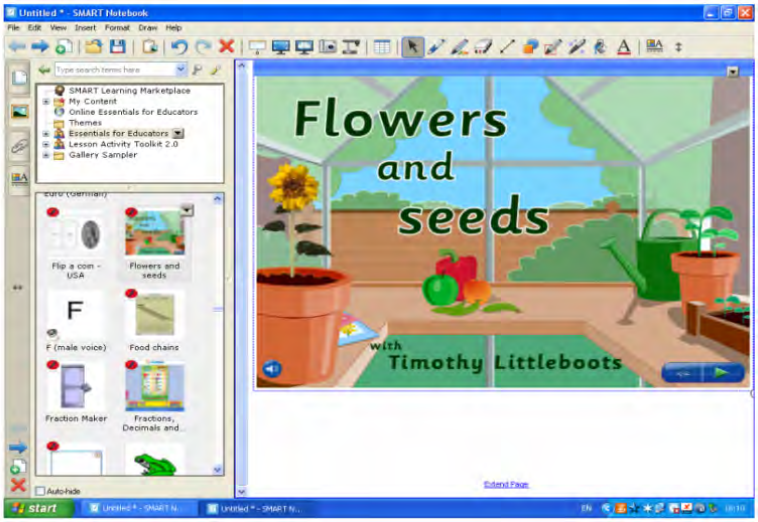
Pupils will:
Experience: electronic smart board, its tools, additions, and applications;
Explore the possibilities of learning with smart board;
Share acquired experience.
Teaching forms: head-on, group work, independent work
Teaching methods: discussion, working with text (illustrated story),
Teaching aids: smart board – pictures, illustrated story, prepared text

Introductory part of the lesson

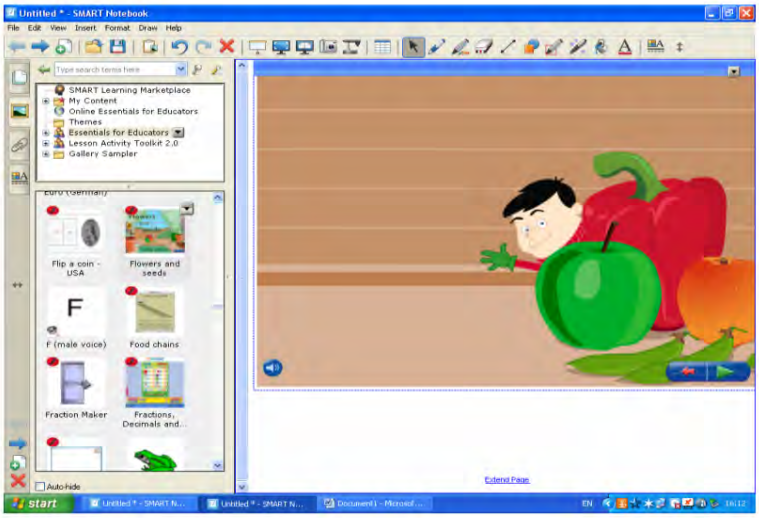
What are the parts of the plant?

Which plants have flower?

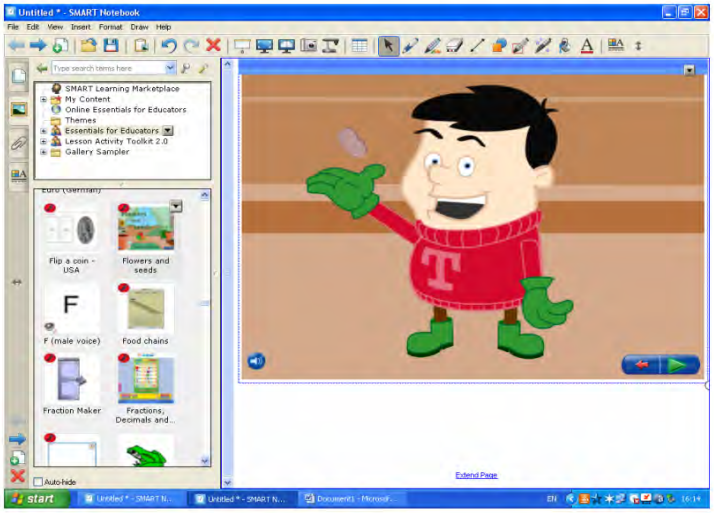
Which plants produce seeds?



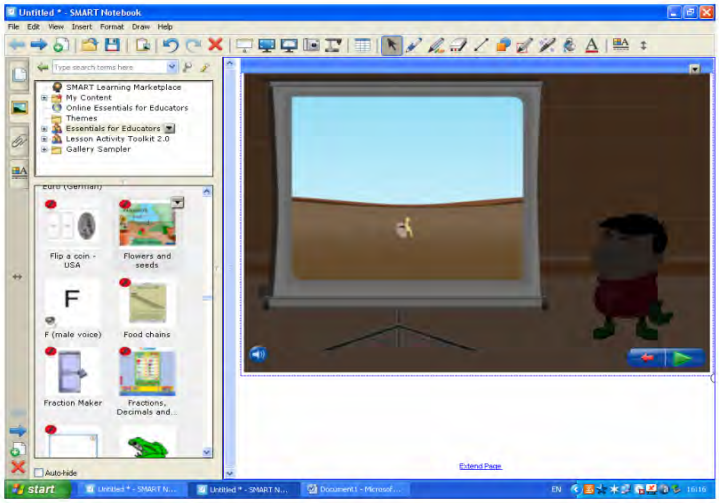
Picture 1. Flowers and seeds



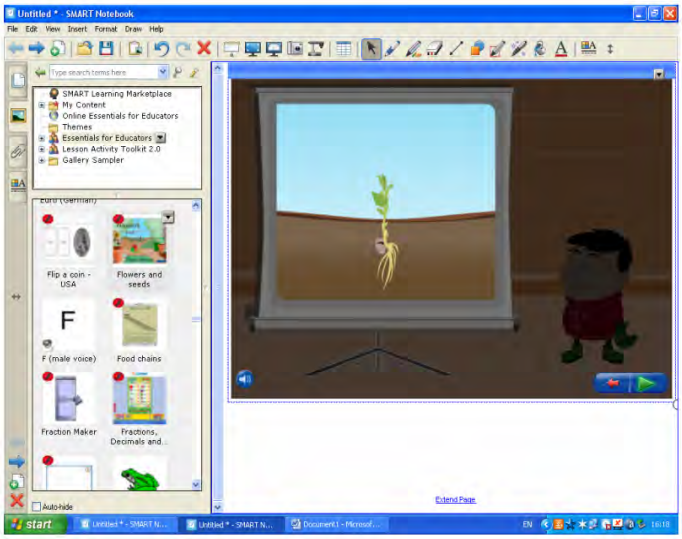
Picture 2. Fruits and vegetable



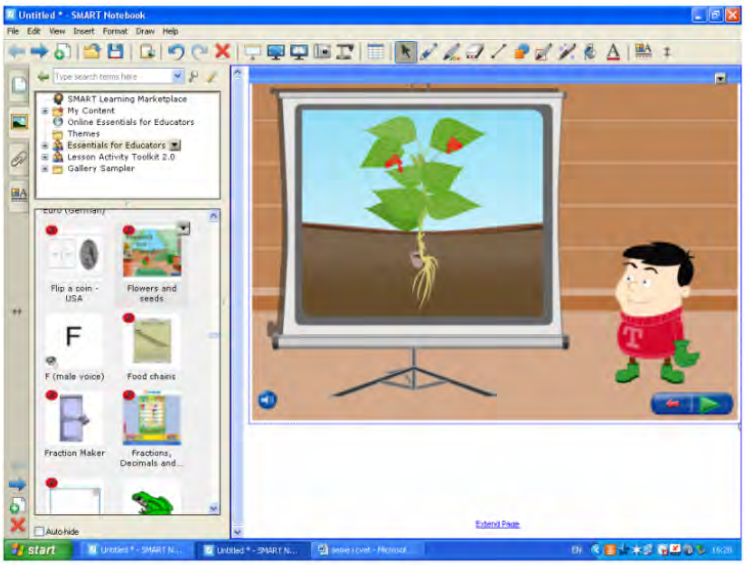
Picture 3. Seed of beans



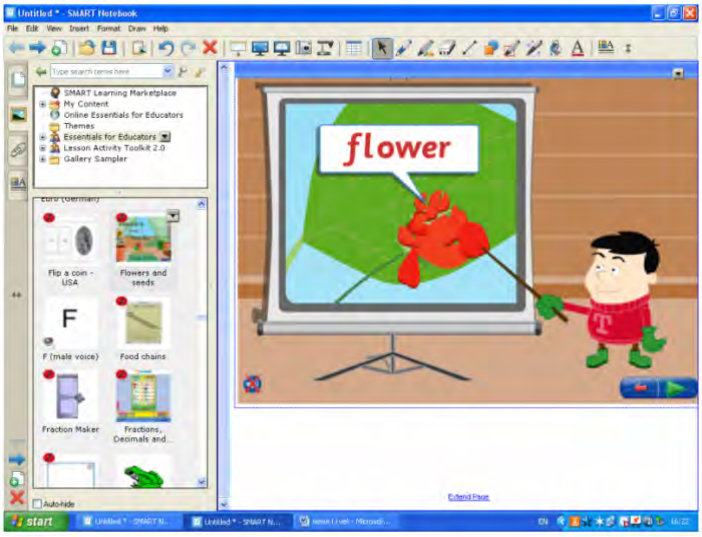
Picture 4. Seed germination in the soil



Picture 5. Growing plant

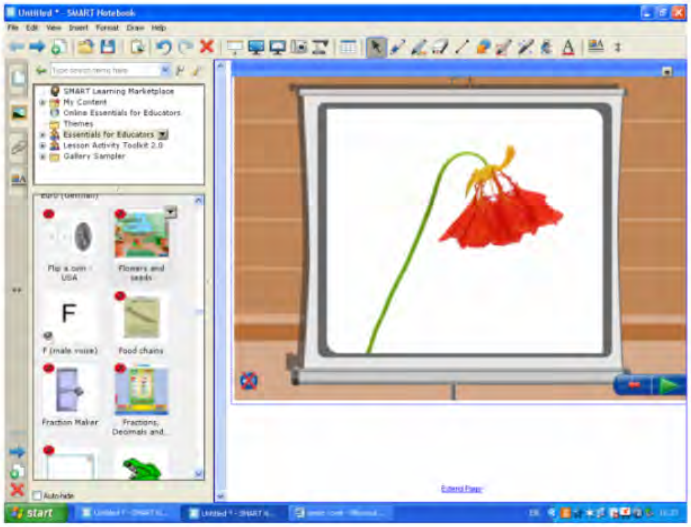


Picture 6. From seed to leaves and flowers

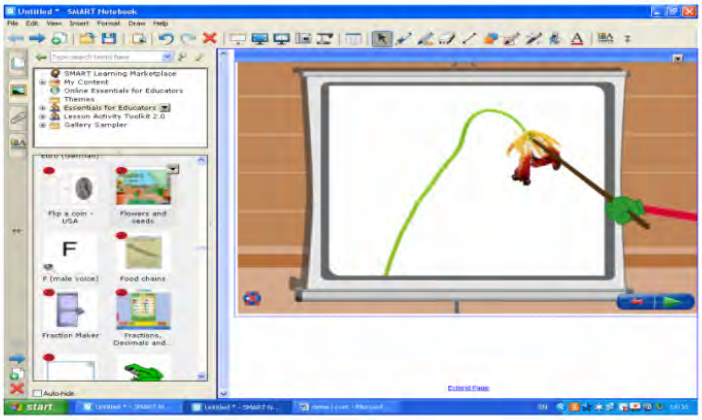


Picture 7. Flower appears in spring, and from it appears fruit in which the seeds are produced

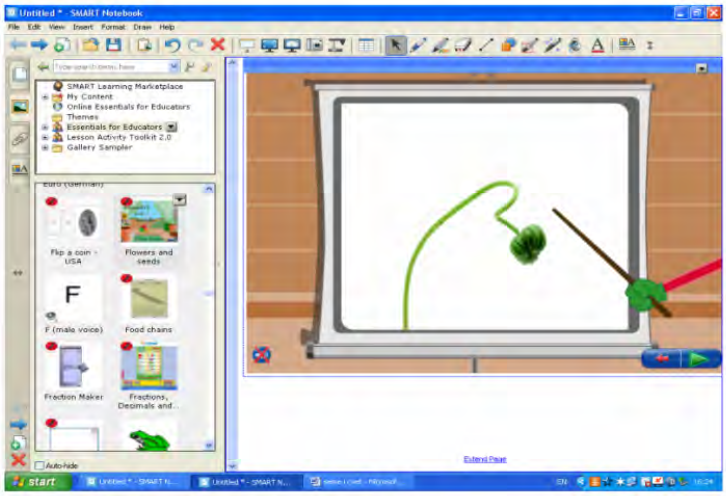
Picture 8. Flower



Picture 9. Transition from flower to seed

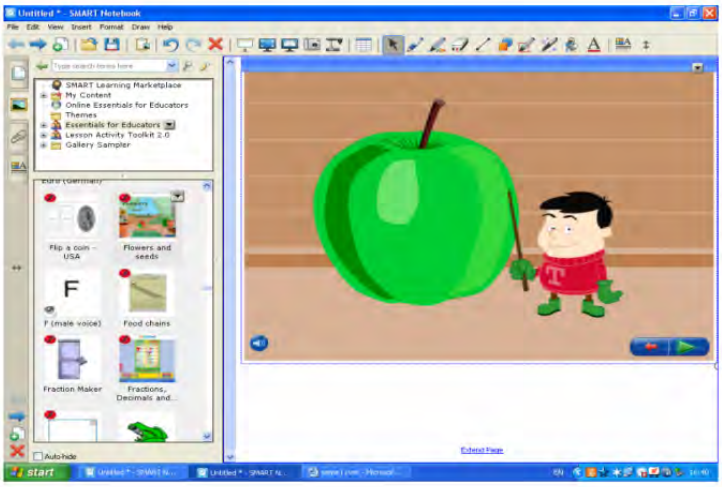


Picture 10. How are the seeds formed?

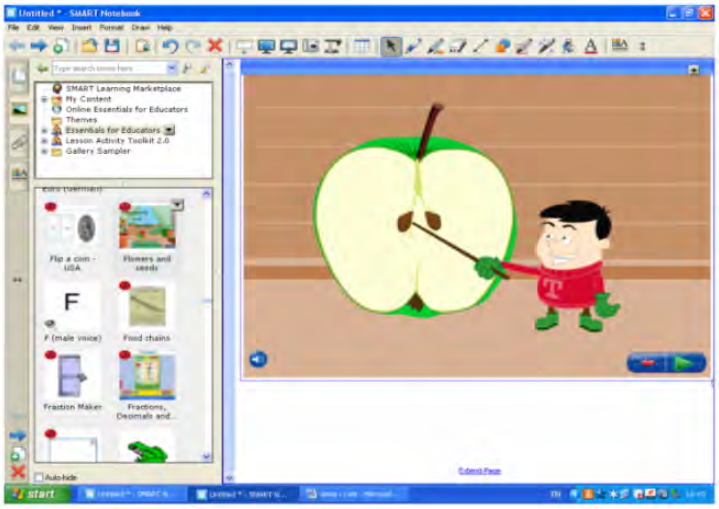


Picture 11. Formation of seeds

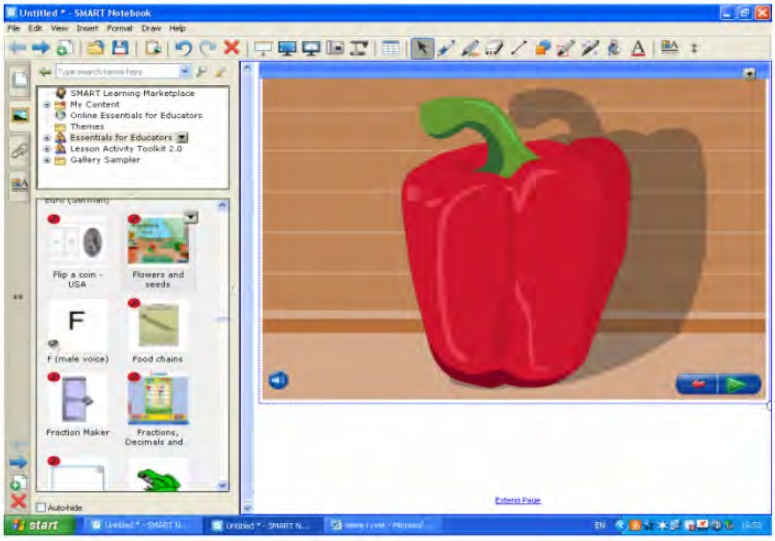
Picture 12. Seeds are in the fruits of mature fruit and vegetables



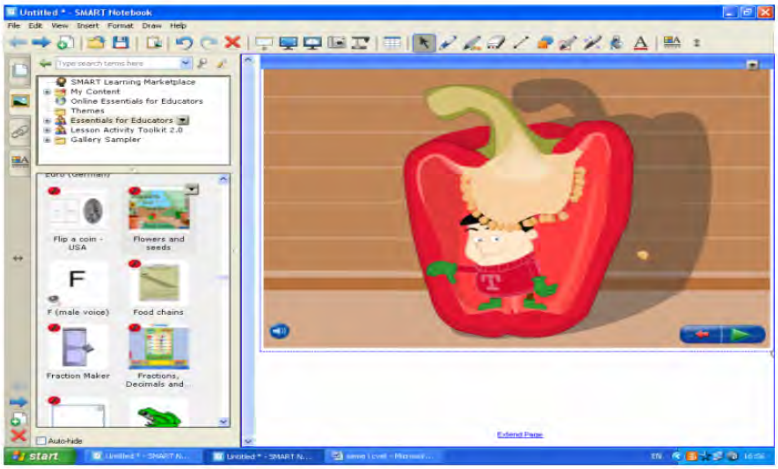
Picture 13. Apple



Picture 14. Seeds in an apple



Picture 15. Pepper



Picture 16. Seeds inside the papper

Picture 17. From the seeds is growing new plant again

End of the lesson!

The question is asked: WHERE DOES OUR FOOD COME FROM?

In our society, we often don't think about our food at any stage before the supermarket. Yet, the food we eat was once alive and growing. This section is intended to stimulate thought into the nature and origin of our food.

Concepts: Our food comes from plants. (Even animals that have been killed for meat have eaten plants, or have eaten animals that have eaten plants). Our food comes from lots of different plant parts. These parts were essential to the plants when they were alive.

The different parts of plants

With the group, try to name all the different, basic parts of plants. If the children understand a little about the growth of plants, discuss the functions:

Roots: These anchor the plant in the ground, so it doesn't fall over or is blown away. They also take up ***water*** and food (***nutrients***) from the soil.

Sap: This is the plant's ***blood***. It passes through all the parts, supplying water and nutrients.

Stem: This conducts sap, which carries water and nutrients from the roots to the leaves. It also carries food (sugars) made in the leaves [by ***photosynthesis***] to the roots.

Leaves: These „breathe in“ ***carbon dioxide*** and „breathe out“ ***oxygen***, and use sunlight to make food (sugars).

Flowers: These ***reproduce*** with the flowers from other plants [e. g. wind blows pollen from one flower to another, or bees transfer pollen by visiting one and then another plant], to make new plants.

Fruit: This grows from a flower that has reproduced. It will nurture the new, forming seeds.

Seeds: These are the result of reproduction. They will grow into new plants that are mixtures of each parent.

The parts that our food comes from

Give the children a few minutes to think, on their own, about what they had eaten or drunk the previous evening or at lunchtime. What were five plant parts within the food or drink? If they ate a blend of different plants, what plants and what parts was it made from? For example, pasta sauce may have been made from tomatoes (fruit), carrots (root), celery (stem), etc.

It should be anticipated that the origins of many foods will be unknown by the children. However, the purpose of the exercise is not on asking questions that will be easily answered. Rather, it is useful in establishing curiosity and consideration of the living things that provided our food. It should always be emphasized that the parts we eat were essential to the plant when it lived; „food“ is not simply unwanted surplus, awaiting human consumption. Furthermore, the growth of plants is only made possible by their interactions with other organisms [even plants grown by intensive agriculture have requirements, such as the carbon dioxide released by animals, which the farmer cannot supply]. Encourage the children to think about plant parts when they eat their next meal.

CONCLUSION

International research showed that modern teaching aids can improve teaching and learning processes. Implementation of information and communication technologies in the educational process can have considerable positive influence on the students' performance, attitude, as well as their communication with teachers and peers.

The strategy of ICT implementation in the Macedonian education states:„The essence of the modern system is flexible, multilateral application of information technology in teaching and learning. Integration of the latest technologies is inseparable from other essential changes integrating education at school into economy, public and social life as well as culture. In the school of the future, working methods

and style of the learning information society shall be applied. ***Implementation of modern teaching aids is closely related to the new general educational aims, whereas the new educational aims are related to the application of information and communication technologies.*** Learning about information technology shall be replaced by learning with information technology more rapidly. It shall facilitate more effective application and coordination of new educational methods, better compliance with students' needs, bridging the gap between arts and sciences, integration of knowledge and problems of various scientific and everyday life fields, formation of holistic perception of the world, effective coordination of technological knowledge with information capabilities as well as critical thinking."

To implement these aims and create conditions for young people at general education school to acquire well-rounded information and technology skills complying with the Students' General Computer Literacy Standard, schools shall be provided with necessary teaching computer aids.

The strategy of schools' provision with teaching computer aids specifies the main principles of the Macedonian educational institutions' provision with ICT, following which schools providing general education would acquire these aids, and ICT would be gradually integrated into various fields and subjects of education.

REFERENCES

Day, Christopher (1999): ***Developing Teachers, The Challenges of Lifelong Learning***, London: Farmer Press.

Hirvi, V. (1996): „Change-education – Teacher Training", V: Tella, S. (ed.): ***Teacher - education in Finland***. Helsinki: University of Helsinki, 11–19.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989): ***Cooperation and competition: Theory and research***, Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (1991): ***Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic***, Third Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Maruyama, G. (1983): „Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formation and a meta-analysis of the research." ***Review of Educational Research***, 53, 5–54.

Niinisito, K. (1996): „Change Agent Teacher-Becoming a Teacher in a Developoing Organization". V: Tella, Seppo (ed.): ***Teacher education in Finland***, Helsinki: University of Helsinki, 145–150.

Rosini, B., Abu, and Flowers, Jim „The effects of cooperative learning methods on achievement, retention, and attitudes of home economics students in North Carolina", http://scholar. lib. vt. edu/ ejournals/JVTE/v13n2/ Abu. html

Slavin, R. E. (1990): ***Cooperative learning: Theory, research, and practice***, New Jersey: Prentice Hall.

Stavreva Veselinovska, S. (2009): „What can you do with a SMART Board?“, V Меѓународен симпозиум – Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања, 19–20 јуни, Нови Сад, книга на апстракти, стр. 84.

Ставрева-Веселиновска, С. (2006): *Основи на природата*, скрипта за интерна употреба, Педагошки факултет, Штип, Р. Македонија.

Ставрева Веселиновска, С., и сар., (2008): *Мојата околина*, Учебник по запознавање на околината за трето одделение за деветгодишно основно образование, Просветно дело, Скопје, стр. 69.

PhD Profesor Snezana Stavreva Veselinovska, Faculty of Pedagogy, Stip, Macedonia
Ass. Mr Irena Kitanova, Faculty of Pedagogy, Stip, Macedonia
Mr Vladimir Kitanov, Faculty of Pedagogy, Stip, Macedonia

УЧЕЊЕ УЗ КОРИШЋЕЊЕ ЕЛЕКТРОНСКЕ ТАБЛЕ

Резиме: Информационе технологије имају двоструку улогу у процесу подучавања. С једне стране,оне имају важну улогу у когнитивном развоју ученика, али такође и у развоју практично примењљивих способности. Ученици треба да имају специјалне технике за стицање знања и пренос информација, али треба и да стекну моралне навике и одговорност за рад и учење.

Шта се догађа у току предавања током кога се користе алати информационих технологија?

Шта наставник подучава?

Како наставник подучава неку одређену наставну јединицу?

Одговори на ова питања биће дати у облику анализе једне лекције наставног предмета „Моја околина“ за трећи разред деветогодишњег основног образовања; она ће обухватати разраду наставне јединице „Делови биљке“ путем коришћења електронске табле (Smart Board). Рад ће представити предности коришћења електронске табле зато што ученици, поред учења природних наука (биологије), такође уче компјутерске вештине. Наставници који користе алате информационих технологија у свакодневном подучавању уче своје ученике како да одаберу и оцене релавантне информације.

Кључне речи: *алати информационих технологија*, *подучавање*, *основна школа*, *користи*, *моја околина*, *делови биљке*.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.015***
13. новембар 2009. *стр.* ***295–312***

Проф. др Војко Радомировић, Учитељски факултет у Ужицу

ИМПЛИКАЦИЈА ПРИНЦИПА БИХЕЈВИОРИСТИЧКИХ ТЕОРИЈА УЧЕЊА И ЊИХОВ ДОПРИНОС ЦИЉЕВИМА И ИСХОДИМА У САВРЕМЕНОЈ НАСТАВИ И ВАСПИТАЊУ

Апстракт: У раду су у најкраћем приказани основни принципи следећих најпознатијих бихејвиористичких теорија учења: теорије класичног асоцијационистичког бихејвиоризма (Вотсона, Торндајка и Гатрија); теорије поткрепљења необихејвиориста (Хала и Скинера) и теорије нео-необихејвиориста (Озгуда и Толмана).

Истакнути су следећи принципи који су релевантни за импликацију и битне циљеве и исходе за савремену наставу и васпитни рад: принцип асоцијација С–Р садржаја; принцип поткрепљења; принцип спољашње, инсентивне и секундарне мотивације за учење и принцип обликовања понашања апроксимативном мотивацијом, фидбеком, двосмерном комуникацијом.

Закључено је да би требало да се наведени принципи бихејвиористичких теорија учења нужно имплицирају и поставе као циљеви и исходи у савременој настави и васпитању како би се укупни наставни процес и васпитање успешније одвијали.

Кључне речи: *бихејвиоризам***,** *бихејвиористичке теорије учења***,** *асоцијационистички закони***,** *мотиви за учење***,** *инсентивна мотивација***,** *секундарна мотивација***,** *поткрепљење***,** *савремени наставни процес***,** *моделовање понашања у васпитању***,** *циљеви и исходи наставе и васпитања***.**

Бихејвиористичке теорије учења су настале у оквиру бихејвиористичке психолошке школе и њихова веза је историјска и логична. Полазећи од те чињенице, намеће се као нужно познавање историјског тока развоја бихејвиоризма и његових основних карактеристика за овај рад. Зато ћемо укратко приказати основне карактеристике и развојни ток бихејвиоризма. Поред тога, указаћемо на повезаност битних фактора учења (мотива за учење и процеса пажње, памћења, заборављања и мишљења као битних циљева и исхода савремене наставе) који су у оквиру бихејвиористичке психологије врло успешно истражени и представљају једну од најзначајнијих области и доприноса бихјевиористичке психологије укупној психолошкој науци.

С друге стране, захтеви савремене наставе и васпитања су разноврсни, а међу најзначајнијима су: захтев за што већом индивидуализацијом наставе и

васпитања, за креативном наставом, стваралачком, активном, интерактивном и другим савременим захтевима. Кроз приказ најзначајнијих бихејвиористичких теорија учења указаћемо на најзначајније принципе и законе који су нужни и могу се успешно имплицирати и у данашњи савремени наставни рад и васпитање, што представља циљеве и исходе савременог васпитно-образовног рада.

Бихејвиористичка психолошка школа је настала у психологији почетком XX века (1913. године, када је Вотсон објавио књигу под насловом *Психологија како је бихејвиориста види*) и траје до данашњих дана. Већина истраживача се слаже да се бихејвиоризам развијао почев од класичног Вотсоновог бихејвиоризма који је трајао до 1930. године, потом се развијао преко необихејвиоризма (од 1930. до 1950. године) и од 1950. године до данашњих дана на сцени је нео-необихејвиоризам. О свим овим развојним фазама бихејвиоризма истаћи ћемо најзначајније карактеристике, које су битно утицале на објашњење процеса учења како код животиња тако и код људи у оквиру најистакнутијих следећих бихејвиористичких теорија учења: Торндајкове, Гатријеве, Халове, Скинерове, Маурерове, Озгудове и Толманове теорије учења.

КРАТАК ПРИКАЗ РАЗВОЈНОГ ТОКА БИХЕЈВИОРИЗМА И ЊЕГОВИХ БИТНИХ КАРАКТЕРИСТИКА

Класични бихејвиоризам

Прва емпиријска психолошка школа и правац била је Вунтова интроспективна експериментална психологија свести. Као реакција на Вунтову психологију, поред психоанализе, почетком 20. века појавила се бихејвиористичка психолошка школа и правац.

Назив бихејвиоризам потиче од енглеске речи ***behaviour***, што значи понашање. Вотсон истиче да психологија за свој предмет изучавања мора имати понашање организма пошто се једино оно може објективно посматрати. На такав начин ако психологија жели да буде наука, сматра Вотсон, мора се држати истих принципа којих се држе и друге природне науке – мора се заснивати на објективном посматрању објективно постојећих појава. Док је Вунтова психологија остајала у оквирима неактивне и нефункционалне свести, Вотсонова психологија требало је да буде наука о понашању без свести. Психолози који су хтели да реформишу класичну психологију били су углавном незадовољни ускошћу њеног научног програма. Вотсон је класичну интроспективну психологију хтео потпуно да дисквалификује, истичући да су њен предмет и њена основна метода интроспекције ненаучни. Зато је Вотсон Вунтовој психологији упутио следеће основне примедбе:

1. Појаве свести су појаве које се збивају у глави једног човека; њих нико други не може да посматра. Појаве свести су, дакле, приватне, а наука се бави само оним што је јавно и свима приступачно. Другим речима, само оно што више посматрача може непосредно и истовремено да посматра, те и потврди, може бити предмет научног испитивања. Овај критеријум научне објективности је темељ бихејвиористичке методологије и бихејвиористичке теорије уопште.

2. Интроспекција која обавештава о приватним збивањима у свести једног човека не може бити научна метода. Она је веома непоуздана метода која у различитим психолошким лабораторијама даје сасвим супротне резултате.

Полазећи од ових критика Вунтове психологије, Вотсон доноси следећи програм бихејвиористичке психологије:

1. Према Вотсону, психологија мора бити искључиво наука о понашању и то не само наука о понашању човека већ и о понашању нижих организама. Понашање се, пре свега, састоји у споља видљивим мишићним реакцијама. Ове могу бити сасвим просте, али и веома сложене. Поред тога постоје мишићне реакције у унутрашњости организма, реакције које споља нису видљиве, бар не непотпомогнутим чулима. Те реакције назване су „скривеним или имплицитним реакцијама“. Такве реакције су, на пример, покрети говорних органа, реакције срца, крвних судова, унутрашњих жлезда итд. На основу имлицитних реакција, Вотсон а и каснији бихејвиористи, покушавали су да објасне сложене врсте психичких процеса. Тако се мишљење објашњавало имплицитним покретима говорних органа.

2. Биҳјевиориста користи само објективне методе посматрања, пре свега спољашња посматрања под експерименталним условима али и регистровање различитих реакција одговарајућим апаратима. Нарочити нагласак Вотсон ставља на Павловљеву методу условних рефлекса.

3. Сви бихејвиористички појмови заснивају се на посматрању понашања. Отуда су основни бихејвиористички појмови драж и реакција, безусловна и условна реакција као и појам навике.

4. Циљ бихејвиористичке психологије је откривање закона понашања, откривање С–Р веза, то јест утврђивање зависности понашања од одређених спољашњих услова. Вотсонова пажња је на периферији организма јер он контролише спољашње услове и констатује како од њих зависи понашање.

5. Вотсон се залаже да на основу познавања закона понашања предвиђа будуће понашање људи, па чак и контролише људско понашање. Познате су Вотсонове изјаве у којима он гарантује да би, кад би имао одрешене руке да контролише по вољи услове средине, могао од сваког нормалног детета да направи специјалисту било које врсте – лекара, правника, уметника, трговца, просјака, лопова итд.

Дакле, можемо да закључимо да у овом Вотсоновом програму бихејвиористичке психологије доминирају следеће три битне карактеристике:

– одбацивање садржаја свести као предмета психологије и интроспекције као методе психологије;

– прихватање објективног посматрања (екстроспекције) као једине научне методе и ограничавање предмета психологије на понашање које се може објективно посматрати; и

– С–Р шема психолошких проблема и закона.

Необихејвиоризам

Након почетног одушевљења програмом класичног Вотсоновог бихејвиоризма, каснији бихејвиористи увиђају да се бихејвиоризам мора мењати како би могао испитивати и објашњавати све психолошке појаве и процесе. Тако се тридесетих година мења класични бихејвиоризам у необихејвиоризам који траје до 1950. године, а потом од 1950. године до данашњих дана траје нео-необихејвиоризам.

Необихејвиористичко учење одликују следеће карактеристике:

1) Захтева се строго операционално дефинисање свих научних појмова.
2) Шема С–Р претвара се у С–О–Р.
3) Појмови који се односе на унутрашње стање организма претежно имају статус интервенишуће варијабле.
4) Већина необихејвиориста заузима моларно становиште.
5) Већина необихејвиориста не употребљава менталистичке појмове.
6) Нагласак на области учења остаје доминантан. У једноставним видовима учења откривају се најопштији закони понашања.
7) Вотсонов критеријум научне објективности се задржава. Интроспекција се и даље одбацује, а у начину на који се „вербални извештај“ прихвата и тумачи – нема промене. Још увек се инсистира на спољашњем посматрању понашања као једином извору научних чињеница у психологији.

Операционализам захтева да сви научни појмови директно или индиректно буду дефинисани операционално. Појмови који то нису немају места у науци. У необихејвиоризму основни појмови су интервенишуће варијабле који су у потпуности операционално дефинисани.

С–Р теоретичари (класични бихејвиоризам) су дуги низ година студирали једноставне облике понашања код једноставних организама. Необихејвиористи интересовање са С–Р варијабли преносе на унутрашњост организма. Тридесетих година двадесетог века већини бихејвиориста постаје јасно да не само дражи већ и извесни унутрашњи процеси одређују понашање организма. Тако се С–Р шема која објашњава понашање шири у С–О–Р. Те унутрашње „О“ органске варијабле не могу се истраживати на директан начин већ индиректно посматрањем и мерењем појмова чији су индикатори потпуно видљи-

ви, мерљиви, што представља појам интервенишуће варијабле. Ти унутрашњи процеси треба само да нам ближе објасне како се ствара веза између појединих ситуација и одређеног понашања. Најпознатији појмови ове врсте су Халови појмови: појмови навика, нагона, реакционог потенцијала, инхибиторног потенцијала, ефективног потенцијала итд. Најзначајнији Халов појам са статусом интеревнишуће варијабле је навика која представља везу између дражи и реакције.

Моларно становиште или приступ у објашњењу бихејвиористичких појмова се одликује тиме да се појмови не објашњавају физиолошким процесима већ да имају статус бихејвиоралних (описаних, видљивих, мерљивих индикатора) појмова. Другим речима, став необихејвиориста је тај да понашање, иако признају да је засновано на физиолошким процесима, има своје специфичне законитости које психолог треба да изучава. На тај начин је психологија са необихејвиоризмом прокламовала своју независност од физиологије.

Менталистички термини код необихејвиориста имају статус интервенишућих варијабли. Ти термини немају менталистичко значење, они су објективни, дефинисани на основу појава понашања и на тај начин задовољавају бихејвиористичке научне критеријуме.

Већина необихејвиористичких појмова има ближе или даље порекло у области учења. Учење у бихејвиоризму има централну позицију. Отуда су необихејвиористичке теорије о понашању претежно теорије учења. Иако је Вотсон зачетник те тенденције, постоје извесне разлике између њега и необихејвиориста. Вотсон је условни рефлекс узимао као јединицу понашања на коју се сложени облици понашања могу свести. Необихејвиористички приступ је другачији. Хал, на пример, покушава да у опитима са условљавањем открије извесне најједноставније законе понашања. Главни теоријски појам код Хала није условни рефлекс, већ низ основнијих појмова као што су јачина навике, поткрепљење, нагон, нагонске дражи, реакциони потенцијал итд. Овим појмовима и одговарајућим законима објашњавају се сви облици учења, па и сами условни рефлекси. Необихејвиористи су очекивали да ће тим појмовима једног дана објаснити и најсложеније облике понашања. Дакле, можемо закључити да је необихејвиористичко учење мање механицистичко и атомистичко него Вотсоново.

Нео-необихејвиоризам

Према С. Радоњићу (1991), термин нео-необихејвиоризам је први употребио С. Кох. Према његовом мишљењу, необихејвиоризам се око педестих година толико изменио да у његов пуни назив треба да уђе још једно „нео“. Узроци који су довели до либерализовања необихејвиористичких концепција су разноврсни. Делимичан узрок свакако је и неостварење оног програма који је необихејвиоризам објавио тридесетих година; сложенији облици понашања

још су увек измицали необихејвиористичкој анализи. Притисак ка ублажавању класичних строгих захтева вероватно је настао и као резултат интеракције теорије и истраживања у оквиру самог необихејвиоризма, али још више ширењем интереса за нове, једно време запостављене теме. Поново се оживљавају некад сатанизоване области психологије (перцепција, мишљење, мотиви, емоције, закључивање итд.)

У нео-необихејвиоризму операционални критеријуми за дефинисање појмова су ублажени. Не морају сви појмови бити непосредно операционално дефинисани, већ је „вишак“ хипотетичког значења дозвољен.

Мање строги операционални критеријуми дефинисања појмова су дозвољени тако да научни појмови имају статус хипотетичких конструката.

Некад скоро искључиво моларна оријентација у класичном бихејвиоризму и необихејвиоризму сада попушта. Све је већи број физиолошких објашњења за поједине психолошке феномене.

Менталистички појмови су враћени у психолошку науку, али се интроспекција и даље одбацује. Нео-необихејвиориста не зна у науци за непосредан доживљај емоције, мотива, мишљења итд; ова стања и процеси сазнају се посредно, објективно и представљају закључене хипотетичке конструкте.

Дакле, можемо закључити да нео-необихејвиоризам најбоље указује на могућност и слабост бихејвиористичког правца у психологији. Негативне стране бихејвиоризма су бројне али ћемо навести само неке најзначајније:

1. неоправдано елиминисање интроспекције и феноменолошке методе, нарочито у истраживању области емоција, мотивација, личности, терапије, такозваних измењених стања свести итд.

2. методолошки захтеви бихејвиоризма утицали су на садржај теорија учења, нарочито форсирањем С–Р приступа, због чега се свако учење своди на асоцијативну везу између дражи и одговора (С–Р асоцијацију).

3. одбацивање менталистичких појмова и неприхватљиво тумачење сложених психичких менталистичких појмова имплицитним реакцијама, и

4. уско дефинисање предмета и циљева психологије – као изучавање закона понашања и контроле понашања.

Оно што је посебно позитиван допринос бихејвиоризма је то да је развио објективну методологију у психологији (појмови су операционално дефинишу и анализирају и јасно се експлицира логички статус појмова и теорија). То би био методолошки допринос. Међутим, његов најзначајнији садржински допринос је експериментално и теоријско изучавање процеса учења који се објашњава различитим теоријама учења.

Бихејвиоризам је у извесном смислу шири, а у извесном смислу ужи од психологије учења. Шири је у том смислу што се бихејвиоризам протеже и на

друге области психологије (психологију мотивације и емоција, личност, терапије итд.). Ужи је у том смислу што теорије психологије учења не морају бити само бихејвиористичке, већ и когнитивне, развојно психолошке, социјалне и друге.

Како наводи С. Радоњић (1967), иако је област учења једна од најразрађенијих у психологији, у погледу основних принципа учења постоје још увек само разноврсне и међусобно супротне теоријске претпоставке. Једна добра теорија учења морала би да објасни све познате чињенице и законитости учења. Она би морала да буде и теорија условљавања, и теорија дискриминације, и теорија гашења, и теорија решавања проблема путем увиђања итд. У исто време, она би морала да буде и психологија учења животиња и психологија учења људи. Нажалост, постојеће теорије учења добро објашњавају обично само један ужи домен чињеница, док се саплићу о друге утврђене чињенице. Бихејвиористичке теорије учења изнедрене из бихејвиоризма објашњавају процес учења утврђеним принципима и законима учења који су утврђени код нижих животиња. Према томе, могли бисмо рећи да постоје два главна емпиријска извора теорија учења – једноставно понашање животиња и сложено понашање, посебно решавање проблема код мајмуна и људи.

Све најпознатије бихејвиористичке теорије учења настале су у класичном бихејвиоризму (теорије учења Вотсона, Торндајка и Гатрија) и теорије учења Хала, Скинера, Озгуда, Толмана и других у необихејвиоризму и нео - необихејвиоризму. Импликације утврђених принципа и закона учења којима ове теорије објашњавају процес учења, памћења, мишљења, заборављања, мотивације у савременој настави и васпитању (чиме би требало да буду циљеви и исходи савременог васпитно-образовног рада) приказаћемо укратко преко ове две групе најзначајнијих бихејвиористичких теорија.

ТОРНДАЈКОВА ТЕОРИЈА УЧЕЊА

Теорије учења Вотсона, Торндајка, Гатрија и других класичних бихејвиориста су асоцијационистичке теорије, али се ту више не асоцирају идеје и представе као у класичном асоцијационизму Аристотела и филозофа енглеског емпиризма, већ се асоцирају дражи и одговори, то јест стварају се С–Р везе, па се отуд и називају С–Р теоријама учења.

Још је познати антички филозоф Аристотел расправљао о законима асоцијација по сличности, асоцијација по контрасту и асоцијација по временској и просторној близини. Ако смо два догађаја доживели у исто време или на истом месту, касније доживљавање једног од тих догађаја изазваће у свести онај други, то јест сетићемо се и оног другог догађаја. Исто тако, доживљавање неког догађаја изазиваће и доживљаје сличног или супротног садржаја. Ово Аристотелово учење прихватили су и разрадили филозофи енглеског

емирзма (Хобс, Хјум, Беркли, Бекон, Џон Лок и други) са основном разликом што они говоре о асоцијацији елемената чулног искуства, а не идеја по истим законима разума.

Овакво асоцијативно тумачење закона разума поменутих филозофа имало је велике практичне последице на педагошку праксу. Да би ученици научили одговоре на нека питања, морали су истовремено доживети (чути или прочитати) и питања и одговоре на та питања. Касније када им би се поставило питање, оно их је подсећало на одговор. Одређена знања стицала су се учењем питања и одговора.

Торндајк је развио нову асоцијативну С–Р теорију учења. Ова С–Р теорија учења објашњава да се свако учење може дефинисати као учење где се у одређеним ситуацијама реагује на одређени начин, дакле ствара се асоцијација стимулуса и реакције. Он полази од чињенице да се асоцијативно учење одвија у складу са одређеним законима. Најважнији су закон фрекфенције или учесталости, закон недавности, закон увежбаности и закон ефекта. Најбоље учимо оно што много пута доживљавамо (закон учесталости). Најбоље знамо оно што смо доживели недавно (закон недавности) и што се за нас показало од неке користи (закон ефекта). Тордајк је утврдио и закон вежбања где је нађено да су асоцијативне везе чвршће и јаче уколико им претходи дужа употреба или дужа временска пракса.

Можемо закључити, да Тордајкова асоцијативна теорија учења добро објашњава неке једноставне, елементарне облике учења. У данашњој савременој школској пракси то је такозвано механичко учење и запамћивање. У том процесу неопходно је нагласити важност што чешћег понављања и утврђивања наставне грађе (закон учесталости) и што чешћег оцењивања и испитивања што указује на деловање (закона ефекта) што би били циљеви и исходи и савременог наставног процеса и учења.

ГАТРИЈЕВА ТЕОРИЈА УЧЕЊА

Једна од најпознатијих бихејвиористичких теорија учења која учење објашњава асоцијацијом по додиру је Гатријева теорија. Гатри сматра да се стварање С–Р асоцијације одиграва механички, без икакве намере или мотивације, без икаквог поткрепљења. По схатању овог модерног асоцијационизма не асоцирају се идеје нити осети, већ дражи и реакције. Гатри претпоставља да већ сам додир једне дражи и одговора доводи до њихове потпуне асоцијације. Касније кад год драж није праћена тим одговором, долази до потпуне дисоцијације.

Основни постулат Гатријеве теорије учења је: „Кад год је једна драж у додиру с једним одговором, она постаје максимално асоциарана с тим одговором“.

Други постулат описује начин на који једна асоцијација може бити елиминисана: „Кад год је једна драж, претходно асоцирана са једним датим одговором, праћена другим одговором који је неспојив са првим, претходна асоцијација се потпуно елиминише“.

Ова је теорија учења из једног пута, тј. асоцијација између дражи и одговора успоставља се у потпуности из једног пута; потребно је да драж и одговор буду само једном у временској близини па да се између њих успостави потпуна веза. Отуда кажемо да се учење по овој теорији *одиграва по принципу све или ништа*.

Ова једноставна теорија учења среће се са основним проблемом који треба да реши:

Како да се објасни поступност у учењу?

Гатри пре свега прави разлику између покрета и аката. Под покретима он подразумева сасвим специфичне мишићне радње. Акти су дефинисани као спољашње последице покрета. Притискивање полуге у Скинеровом кавезу је једна акт; он се може извршити различитим покретима.

У процесу учења се асоцирају сасвим специфичне дражи и сасвим специфични покрети, тј. асоцирају се све специфичне дражи са свим извршеним покретима. Такво асоцирање је готово из једног покушаја. Међутим, већ у следећем покушају, ситуација се никад у потпуности не понавља. По правилу се јављају неке нове спољашње дражи и нове унутрашње, органске дражи, а неке старе дражи бивају изостављене. Због тога се покрети извршени у претходној ситуацији не јављају у следећем покушају. У низу покушаја животиња учи да све већи број покрета асоцира са све већим бројем дражи. Поступност у учењу је одраз те чињенице што треба имплицирати и поставити као циљ и исход савремене наставе.

Гатријеву теорију учења допуњавају налази Воексове са познатим принципом постремитета. Садржина овог принципа је следећа: Пошто је тачан одговор у једној ситуацији последњи, он ће бити сачуван од свих могућих интерференција. Тако ће животиња или човек када се ставе у одређену ситуацију радити оно што су у њој последњи пут радили.

Међутим, за савремену наставу и учење (што представља крајњи циљ и исход за процес памћења и заборављања) од изузетног значаја су открића Гатрија и његова објашњења процеса заборављања, гашења наученог садржаја и понашања. Гатри сматра да гашење настаје као резултат непоткрепљених понављања. Он сматра да је гашење одговора увек повезано са асоцијативном инхибицијом која настаје као резултат учења неспојивих одговора. Гатријева теорија интерференције не захтева нове принципе већ се и оригинално учење и учење интерференције одвија на основу истих правила асоцијација С–Р јединица које претходно наводи Гатри. Дакле, ако није било интерференције са старим учењем, неће бити ни заборављања. Инхибиторно или негативно уче-

ње исто је што и позитивно учење; субјект само учи да уради нешто друго у истој ситуацији. Гатријево схватање гашења је управо такво схватање, на основу директне интерференције; један одговор на скуп знакова потпуно се елиминише кад год се ти знаци асоцирају за друге неспојиве одговоре.

Дакле, један од основних узрока процеса заборављања је што наша активност после учења омета обнављање онога што смо учили пре. Накнадна активност делује унатраг, ретроактивно, и кочи, инхибира оно што је раније научено. Према томе Гатри истиче да је основни узрок заборављања ретроактивна инхибиција.

Као закључак можемо истаћи да је у савременој настави и учењу нужно објаснити и у педагошкој пракси имплицирати следеће знање Гатријеве теорије о заборављању (што би, по нашем мишљењу, био врло значајан циљ и исход): заборављање представља непосредну функцију степена у којем је замењени одговор асоциран са првобитним стимулусом за време интервала ретенције. На основу овога може се закључити да је ретроактивна инхибиција само делимични узрок заборављања. Ретроактивна интерференција је само измерено слабљење у извођењу. По нашем мишљењу она не представља објашњење већ опажену чињеницу. Зато истичемо да се на данашњем нивоу познавања психолошке науке процеса заборављања може следеће закључити: заборављање се у потпуности може објаснити свим оним процесима (физиолошким, психолошким и другим) који се завршавају измереном ретроактивном интерференцијом. Такође закључујемо да је Гатријева теорија интерференције једна од најзначајнијих модерних теорија у психологији човековог вербалног учења и заборављања (што представља крајњи циљ и исход за процес памћења и заборављања савремене педагошке праксе).

ХАЛОВА ТЕОРИЈА УЧЕЊА

Најпознатији бихејвиористичке теорије учења настале у периоду необихејвиоризма су теорије поткрепљења (Хала, Скинера и других) и бихејвиористичке теорије нео-необихејвиоризма (Озгуда, Толмана и других).

Суштина објашњења процеса учења теорија поткрепљења је у следећем: за стварање везе између дражи и одговора (С–Р) није довољан само додир већ и поткрепљење извршене реакције. Представници ових теорија објашњавају процес учења законом ефекта и принципом поткрепљења. Закон ефекта се одређује као правило које се своди на редукцију нагона, које је праћено задовољством у организму или постизање неке врсте користи и добити за организам. Тако емпиријско значење закона ефекта (кога како смо истакли је први експериментално истражио Торндајк) гласи: акти бивају фиксирани или елиминисани као функција ефеката, при чему се под ефктом подразумева оно што се дешава као последица једног акта обично оно што се дешава неколико секунди

после акта. Поткрепљење се дефинише као оно збивање које прати једну радњу и које доводи до њеног понављања у следећим ситуацијама исте врсте.

Прву интерпретацију закона ефекта дао је Торндајк. Ефекат се по њему састојао у задовољењу постојећег мотива. Његова првобитна интерпретација подсећала је на једну врсту хедонистичке теорије, по којој је „ефекат“ оно стање које животиња тежи да постигне и ништа не чини да га избегне – што је константовано на основу посматрања понашања организма.

Везивање појма поткрепљења за мотивацију и задовољење мотива стожер је скоро свих теорија поткрепљења. Једна од најразвијенијих, најразрађенијих и најпознатијих теорија поткрепљења је Халова теорија редукције нагона или нагонских дражи. Сваки нагон је непријатно, напето стање организма које организам тежи да поврати у хомеостазу, равнотежу. Свако стање нагона изазива специфичне реакције у неким деловима организма које Хал назива дражима нагона или нагонским дражима. Према Халу, нужан услов сваког учења је постојање неког мотива и задовољење тог мотива до ког доводи вршење тачне реакције. Задовољење се састоји у редукцији најпре нагонских дражи па затим и самог нагона. Редукцију нагона или нагонских дражи Хал назива поткрепљењем. Један од основних постулата Халове теорије учења слободно интерпретиран гласи: кад су једна драж и реакција временски блиски, а њих непосредно прати редукција постојећег нагона, доћи ће до јачања тенденције да се иста реакција изврши када се следећи пут понови иста драж. Овај општи принцип поткрепљења Хал је допунио следећим допунским принципом: што је временски размак између извршене реакције и поткрепљења већи, дејство поткрепљења је мање, то јест мањи је прираштај у јачини навике. И обрнуто, што је тај временски размак мањи, дејство поткрепљења на јачину навике је веће. Овај принцип назива се градијент циља.

Основни појмови Халове теорије (навика, поткрепљење, делимична антиципаторна реакција на циљ, инсентивна мотивација, реакциони потенцијал, инхибиторни потенцијал и други) имају статус интервенишућих варијабли. С–Р асоцијанистичке теорије нису могле у потпуности да објасне све сложене процесе учења, памћења, заборављања и других менталистичких појмова. Интересовање са периферије са С–Р варијабли премешта се ка унутрашњости организма. Постаје јасно да не само спољашње дражи већ и извесни унутрашњи процеси одређују понашање организма. Претпостављени унутрашњи процеси ближе објашњавају како се ствара веза између појединих ситуација и одређеног понашања. Централни Халов појам, са статусом интервенишуће варијабле, који се односи на учење је појам навике. Навика представља везу између дражи и реакције. У успешном проширењу С–Р теорија на сложене облике понашања нарочито велику улогу су одиграли појмови хијерархије навика и делимичне антиципаторне реакције на циљ. Овим последњим појмом објашњава се спонтаност понашања, управљеност ка циљу, инсентивна мотивација, секундарно поткрепљење, закључивање, очекивање, латентно учење и гашење итд. Ове

појмове увео је у психологију Хал и под њима подразумева моторни, физички супституит „представа, мотива, идеја“.

Халова теорија поткрепљења је хипотетичко-дедуктивне природе. У овом типу теорије полази се од извесних основних, „првих принципа“, па се дедуктивним закључивањем изграђује целокупни садржај науке. Оно што је новина у објашњењу процеса учења у односу на претходне бихејвиористичке теорије учења је увођење појмова мотива и поткрепљења. Хал открива поред биолошких мотива и инсентивне мотиве као веома значајне факторе учења (што је уједно и веома битан циљ и исход савремене наставе и васпитања, по нашем мишљењу). Он истиче да је инсентивна мотивација посебан облик мотивације заснован на привлачности извесних објеката или ситуација. Појам инсентивне вредности једног објекта или ситуације сасвим је близак Левиновом појму валенце. За овај облик мотивације је карактеристично да организам није само гуран на активност мотивима који су у својој основи непријатна напетост, већ и привлачен извесним објектима и ситуацијом. Инсентив је подстицај, пре свега објекат или ситуација која може да задовољи постојеће мотивационо стање.

По нашем мишљењу, оно што може да се имплицира и треба да буде циљ и крајњи исход, у савремену наставу и васпитање личности ученика из Халове теорије учења је следеће: многе ситуације у школи могу постати привлачне за ученике под условом да они задовољавају интересе који се јављају услед стицања знања, ставова и вештина; да им се омогући да искористе оно што су научили за постигнуће сопствених циљева и интереса; задовољење радозналости и жеље за разумевањем света и себе путем изучавања природних и друштвених наука, литературе и различитих искустава; доживљавање љубави и наклоности према васпитачима; идентификација с особама којима се васпитаник диви и доживљава искуства припадности разреду, организацијама и неформалним групама; доживљавање награде и признања од наставника, другова и родитеља; доживљавање симпатије и многе друге активности и ситуације у савременом васпитно-образовном процесу.

СКИНЕРОВА ТЕОРИЈА УЧЕЊА

Ова бихејвиористичка теорија учења је теорија поткрепљења. Он је начело поткрепљења (награђивање и кажњавање) искористио за теоријско објашњење учења. Такође Скинер је теоријски разрадио инструментално учење, начело оперативног понашања и применио га на област људског учења. Преко оперативног условљавања, инструменталног учења околина изграђује основни репертоар помоћу кога ми подржавамо нашу равнотежу, ходамо, разговарамо, управљамо аутом, пишемо као и све друге облике активности и понашања. Скинер је истакао да поткрепљење у форми фидбека има најзначајнију улогу у

учењу и понашању људи. Овај мотив (фидбек или познавање резултата, повратна информација) је основни мотив учења људи које је Скинер успешно применио у програмираном учењу и настави. Поред тога Скинер разликује позитивне и негативне поткрепљиваче. Позитивни су награде и сви позитивни подстицаји а негативни различите форме покуда и казни која су основна средства обликовања понашања појединаца и представљају, по нашем мишљењу, значајне крајње исходе и циљеве савремене педагошке праксе.

Оно што из ове теорије треба имплицирати и поставити као циљ и исход, по нашем мишљењу, у савремену наставу, учење и укупан васпитно-образовни процес, на што и сам Скинер упозорава је у суштини много већа употреба позитивног поткрепљења и апроксимативне мотивације.

Више важних поткрепљења појачивача се јавља у наставном процесу када је понашање појачано од других особа. Једноставан је, по нашем мишљењу, пример пажње. Познат је случај детета које се рђаво понаша „да би привукло пажњу“. Пажња других особа појачава, јер је то потребно стање за друга појачавања с њихове стране. Пажња некога за кога се особито претпоставља да може пружити појачавање – родитељ, наставник или неко други – јесте посебно добар генерализовани појачивач и успоставља снажну пажњу погодну да изазове понашање. Међутим, пажња често пута није довољна. Друга нека особа вероватно да је у стању да појача само онај део нечијег понашања које истовремено и одобрава, па и сваки знак његовог одобравања постаје појачавајући сам по себи. На пример, понашање које изазива осмех или вербалну реакцију „то је у реду “ или „добро“, као и било коју другу похвалу, тиме је појачано. Ми употребљавамо овај генерализовани појачивач да успоставимо и обликујемо понашање других, особито у васпитању, што је, по нашем мишљењу, један од неопходних облика рада наставника у савременом наставно-васпитном процесу.

Такође, као пример импликације принципа и постављање циљева и исхода савремене педагошке праксе Скинерове теорије учења на обликовање пожељног понашања ученика, односно васпитање, наводимо снажан генерализовани појачивач благонаклоност. Такође, у процесу учења поткрепљење је нужан услов за успешно одвијање савремене наставе. Скинер истиче: „Ако смо одређена збивања удесили тако да смо добили след зван поткрепљење, наша нам техника омогућује да понашање организма обликујемо готово по вољи“. Овде се указује на могућност да се начело поткрепљења искористи за теоријско објашњење учења и за бољу, ефикаснију и рационалнију његову организацију. У области учења у последње време учињен је известан напредак који много обећава. Пронађене су специјалне технике аранжирања чинилаца који се називају „след поткрепљења“, тј. односа који преовлађују између понашања на једној, и последица тог понашања на другој страни – што је довело до остварења много успешније контроле понашања. Мишљење да организам учи, углавном, тако што у својој средини изазива промене тек су однедавна подвргнуте снажној контроли. Побољшања услова који контролишу понашање у

области учења, углавном су две врсте. „Закон ефекта“ се узима озбиљно; сигурни смо да до ефеката заиста долази, као и да до њих долази због постојања оптималних услова за изазивање промена званих учење. Чим смо удесили да се догоди нарочити тип последице која се назива *ојачавањем – поткрепљењем*, у том случају можемо обликовати понашање организма готово по вољи. Скинер је на часовима психологије демонстрирао условљавање организама као што је голуб. Једноставним излагањем хране гладном голубу *у право време*, у голубу је могућно обликовати три или четири добро дефинисане реакције у току једног јединог демонстрационог периода – реакције као што су окретање, ходање подом у облику осмице, мирно стајање у углу демонстрационог апарата, истезање врата и лупкање ногом. У процесу обликовања понашања могућно је остварити веома сложена извршења тако што ће се след поткрепљења прогресивно мењати у правцу жељеног понашања.

Још једно значајно достигнуће у погледу технике омогућава нам да интензитет датог понашања одржавамо током дугих временских размака. Поткрепљења не губе на важности ни дуго пошто је организам научио како да нешто ради, дуго пошто је усвојио одређено понашање. Она су неопходна за одржавање интензитета понашања. Ове утврђене принципе Скинер сугерише као значајне за савремену педагошку праксу, што, по нашем мишљењу, нужно недостаје њихова емпиријска валидација у специфичним условима на конкретним појединцима што је циљ и исход савременог образовно-васпитног рада.

Тако Скинер расправља о недостацима режима поткрепљења у оквиру традиционалне наставе математике. Школи традиционалној је стало да на дете пренесе велики број реакција нарочите врсте. Све те реакције су вербалне природе, а састоје се из писања и испитивања извесних речи, цифара и знакова који се односе на бројеве и аритметичке операције. Први задатак наставе је да обликује ове реакције – навести ученике да тачно изговарају и исписују одговоре, али основни задатак се састоји у довођењу овог понашања под многе врсте контроле стимуланаса. Али, кудикамо више од овог развијеног репертоара нумеричког понашања од наставе математике се захтева да успоставе оне сложене серијалне спрегове реакције који се појављују у самосталном математичком мишљењу. Ученици морају да науче реакције транспоновања, потом претварања разломака и тако даље, које мењају поредак или образац првобитног материјала тако да на крају дође до реакције која се зове решење, то би, по нашем мишљењу, били циљеви и исходи савремене наставе за процесе мишљења.

Како, међутим, саградити овај крајње сложени вербални репертоар? Каква ојачавања – поткрепљења првенствено користити? Контрола ученика у класичној настави је аверзивна (заснива се углавном на принуди, казни у виду негативне оцене и због тога оваква стимулација учења је аверзивна, то јест одбојна је и непривлачна и заснива се на страху). Ученици, пре свега, уче да би избегли казну. Ученик који за својом клупом испуњава радну свеску, понаша се првенствено на начин који ће му омогућити да избегне претњу низа ситних аверзивних догађаја – наставниково незадовољство, критику или подсмех дру-

гова, ниске оцене, пребацивање од стране родитеља итд. У овом сплету аверзивних последица, добијање тачних одговора само по себи је безначајан догађај који губи сваки ефекат услед стрепњи, досаде и агресије, који су неизбежни узгредни производи аверзивне контроле.

На крају, подвуцимо још једанпут најзначајније критичке примедбе Скинерове теорије поткрепљења традиционалном учењу и настави који су и уједно принципи које треба имплицирати у савремену наставу и васпитање и који, по нашем мишљењу треба да буду њени циљеви и исходи. То су следећи:

– у школском учењу још увек доминира аверзивна мотивација, то јест мотивација која се заснива на принуди, казни, страху, оцени. Неопходно је чешће и више користити позитивно поткрепљење и апроксимативну мотивацију;

– одвише је велик временски размак између учења и његовог поткрепљења. Учење треба да се одвија по благовременом и тачном информисању преко фидбека са обостраном успешном комуникацијом и интеракцијом ученик – наставник;

– поткрепљење жељеног понашања се ретко јавља у традиционалној настави што је нужно променити у савременој настави.

ОЗГУДОВА И ТОЛМАНОВА БИХЕЈВИОРИСТИЧКА ТЕОРИЈА УЧЕЊА

Још са приказом теорије учења Хала видели смо да постоје и унутрашње варијабле и њихов утицај на учење и понашање, што се у теоријама Озгуда и Толмана посебно истиче. Те унутрашње варијабле су обухваћене Халовим појмовима чију садржину чине способности, емоције, мотивација, вредности и навике. На овај начин се јасно види да нису само спољашње дражи и спољашњи одговори ти који одређују понашање, већ да постоје и унутрашње (О варијабле) које такође одређују коначне исходе учења и понашања. Такође, Озгуд и Толман у своје теорије уводе О варијабле, менталистичке појмове (идеје, представе, очекивања итд.) који имају статус хипотетичких конструката. Озгудова теорија се назива и медијациона теорија учења. „О варијабле“ имају улогу медијатора између спољашњих дражи и спољашњих одговора. У Озгудовој медијационој теорији се разликују две фазе процеса учења. У првој фази се медијациона реакција везује за спољашње дражи, а у другој фази спољашње реакције за медијационе процесе. Медијационе реакције и медијациони процеси се тако и називају јер могу да посредују, повежу и комбинују различите и до тада неповезане спољашње дражи и реакције, то јест дражи и реакције које до тада никада нису биле у заједничком искуству (у простору и времену организма који учи).

Прву фазу учења Озгуд је назвао фазу стицања значења знакова. За време ове фазе ствара се веза између спољашњих дражи и различитих унутрашњих медијационих процеса. У другој фази медијационе теорије учења унутрашње медијационе дражи везују се за спољашње реакције. Дакле, медијациона теорија учења је двофазна теорија учења. Озгуд остаје доследан бихејвиорист јер прву фазу учења (учење значења знакова) објашњава једним скривеним моторним механизмом или медијационом реакцијом. Овај скривени моторни механизам или медијациона реакција има исто оно значење које код когнитивиста имају опажање, идеје, очекивања, памћење и сл. појмови.

Такође, и у бихејвиористичкој теорији учења Толмана може се извести јасан закључак да је учење у својој основи когнитивне природе, то јест да се састоји од сазнавања односа који постоје између дражи и ситуације. Ту се процесу учења придају атрибути сврсисходности и намерности и као такво учење се не може више одредити само помоћу асоцијационистичких принципа. Толман, као и Озгуд, истиче да се учење своди на когнитивне процесе, учење се своди на стицање значења знакова.

Када је у питању имликација принципа и постављање васпитно-образовних циљева и исхода савремене наставе теорија Озгуда и Толмана, онда се ове теорије своде на принципе и циљеве стицања виших и сложенијих облика учења, увиђањем. У људском понашању и учењу, а посебно у вербалном понашању најважнији облик унутрашњих медијационих реакција су речи. Озгуд сматра да је централни мост или прелаз између дражи и одговора у људском учењу и понашању најчешће реч или вербална медијација. Принципи који би се имплицирали и по нашем мишљењу у многоме допринели остваривању најзначајнијих циљева и исхода у савремену наставу и учење из ових теорија су принципи који се примењују у развијању креативног, критичког и стваралачког мишљења, што су и захтеви многих савремених когнитивних теорија учења и развоја, којима се ове две бихејвиористичке теорије у објашњењу учења и васпитања веома приближавају и представљају њихове претече.

ЛИТЕРАТУРА

Андриловић, В. (1986): *Методе и технике истраживања у психологији одгоја и образовања*, Школска књига, Загреб

Андриловић, В., Чудина, М. (1985): *Психологија учења и наставе*, Школска књига, Загреб

Бранковић, Д. (1999): *Педагошке теорије*, Универзитет у Бања Луци, Бања Лука

Вучић, Л. (1978): „Примена психологије у настави“, *Зборник* 2, Институт за педагошка истраживања, Београд

Ђорђевић, Д. (1984): *Педагошка психологија*, Дечје новине, Горњи Милановац

Квашчев, Р. (1975): *Подстицање и спутавање стваралачког понашања личности*, Свјетлост, Сарајево

Квашчев, Р. (1977): *Примена теорија учења из области наставе и васпитања*, Београд

Мандић, П. и Гајановић, Н. (1991): *Психологија у служби учења и наставе*, Лукавац

Радоњић, С. (1991): *Општа психологија* ***2***, Центар за примењену психологију Друштва психолога Србије, Београд

Радоњић, С. (1996): *Увод у психологију*, Завод за издавање уџбеника и наставних средстава, Београд.

Ракић, Б. (1974): *Мотивација и школско учење*, Веселин Маслеша, Сарајево.

Стојаковић, П. (1998): „Како се учи беспомоћност у школи“, *Наша школа* 5–6.

Др Войко Радомирович, Учительский факультет, Ужице

ИМПЛИКАЦИЯ ПРИНЦИПОВ БИХЕВИОРИСТИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ УЧЕНИЯ И ИХ ВКЛАД ЦЕЛЯМ И ИСХОДАМ В СОВРЕМЕННОМ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ

Резюме: В работе наиболее коротко показаны основные принципы следующих самых известных бихевиористических теорий учения: теории классического асоционистического бихевиоризма (Вотсона, Торндайка и Гатрия); теории подкучепления необихевиористов (Хала и Скинера) и теории нео-необихевиористов (Озгуда и Толмана). Подчёркнуты и следующие принципы которые релевантны для современного обучения и воспитательной работы: принцип ассоциаций С-Р содержаний; принцип подкрепления; принцип внешней, интенсивной и секунданой мотивации для учения и принцип формирования поведения апроксимативной мотивацией, фидбеком, двухнаправленной коммуникацией.

В работе пришлось к выводу, что приведённые принципы бихевиористических теорий учения необходимо должны имлицировать и поставить их как цели и исходы в современное обучение и воспитание, чтобы совокупный процесс обучения и воспитания более успешно осуществлялись.

Главные слова: *бихевиоризм*, *бихевиористические теории учения*, *ассоционистические законы*, *мотивы для учения*, *инсентивная мотивация*, *секундарная мотивация*, *подкрепление*, *современный процесс обучения*, *моделирование поведения в воспитании*, *цели и исходы обучения и воспитания*.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.014(4-664)***
13. новембар 2009. *стр.* ***313–320***

Љубиша Антонијевић, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд

ЦИЉЕВИ ОБРАЗОВАЊА У УСЛОВИМА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ И ЕВРОПСКИХ ИНТЕГРАЦИЈА

Апстракт: Разматрати улогу образовања у условима глобализације врло је сложен задатак. Глобализацију можемо дефинисати као растући степен међузависности у светској привреди. Она долази до изражаја кроз повезану мобилност информација, људи, капитала и услуга. Темељ глобализације у светским размерама су мултинационалне компаније. Њихов утицај на поједине економије у свету зависи о томе да ли се ради о земљама у развоју, земљама у транзицији или развијеним земљама.

Образовање схваћено као инвестиција у људски капитал игра важну улогу у формулирању одлука, које могу допринети да се умање негативне последице глобализације у појединим националним економијама.

Кључне речи: *глобализација*, *глобална димензија*, *образовање*, *наставни планови*, *педагогија*, *знање*.

УВОД

Глобализација је сложен феномен савременог света. Не постоји свеобухватна дефиниција глобализације јер, зависно од научног дела истраживања, поједини аутори истичу оне специфичне особине које предмету њиховог истраживања дају глобалну димензију. За разумевање глобализације као кретања према људској интеграцији битно је уочити парадокс слободног кретања капитала и ограниченог кретања људи и рада. Глобализација укључује људску интеграцију, али то је дугорочан, неравномеран и парадоксалан процес. У глобалним људским условима проширење социјалне кооперације и продубљена неједнакост, увек иду заједно. Глобализација не представља само повезивање појединих друштава, већ и повезивање и интеграцију компактних групација и савеза држава. Суштина образовања у условима глобализације није и не сме бити препрека развоју образовања, јер је то један од глобалних планетарних процеса који представља законитост у развоју људског друштва.

ОБРАЗОВАЊЕ У УСЛОВИМА ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ

Као што смо изнели у уводном делу, процеси које форсира убрзана глобализација у свету, воде продубљењу јаза између развијених и неразвијених земаља. Савремени израз који објашњава тај јаз је, тзв. ***„digital divide“***, односно јаз између оних земаља које имају приступ комуникацијској инфраструктури и оних земаља који тај приступ немају. Велике су могућности да се овако стање настави и даље шири, и на тај начин онемогући интеграција и развој образовања у великом делу света. Са друге стране, појављују се проблеми код високо развијених и стабилних система образовања у Европи због великог броја студената који долазе из читавог света. Поставља се питање, како савладати велики прилив студената. Решење које су понудили, само је наизглед једноставно – веће коришћење виртуалног универзитета кроз Е-учење. На годишњем скупу лидера најразвијенијих земаља у Давосу изнесен је пример универзитета у Финиксу, САД, који тренутно похађа 6000 студената, а који су укључени на ***on line sistem***, а са оваквим развојем за 10 година очекује их се 200.000. Како тврди А. Левине са Колумбија универзитета, у тим очекиваним условима потребно је пронаћи снаге и знања да се напусте старе педагошке методе и да се стимулише „тренд конвергенције знања и произвођачке организације, издаваштва, телевизијских мрежа, библиотека, музеја, универзитета“. Истовремено се, међутим, јављају и знакови упозорења да се будућност образовања не може темељити искључиво на коришћењу информационе технологије.

Тако Т. Нисхимуро, председник Тошиба корпорације, сматра да је битно задржати традиционалан облик непосредног контакта у образовању, као далеко успешнији метод учења и развијања грађанске одговорности. У ери убрзане глобализације која намеће глобална мерила и стандарде у остваривању ефикасности ниједна делатност, па ни образовање, не може остати поштеђена преиспитивања питања везаних за адекватне методе организације, коришћења људских ресурса, а посебно увођења иновација у условима кад развој једне земље све више почива на знању и начелима „нове економије“, и новоуспостављеног светског **поретка. Образовање** је уз здравство и науку најважнији сегмент материјалне инфраструктуре. Образовање се третира као улагање у људски капитал који, зависно од везе са осталим улагањима, развија различите економске и остале учинке за појединца и друштво.

НОВА ФИЛОЗОФИЈА ОБРАЗОВАЊА У СКЛОПУ ЕВРОПСКИХ ИНТЕГРАЦИЈА

Модерно образовање почива на методологији „учити и само учити“ током целог радног века, полазећи од широке основе знања која мора бити доступна појединцу да би усавршавао своје способности за запошљавање и привређивање. Тај концепт дефинише улогу образовања као помоћ појединцу да развије властити потенцијал и постане потпуно људско биће, а не само инструмент који служи економији. Стицање знања и стручности мора ићи у корак с формирањем карактера, ширим интересовањем и прихватањем одговорности у друштву.

У условима глобализације расте потреба за повећањем општег знања на свим нивоима образовања. Многи садржаји раније третирани као стручно знање, постали су у међувремену општа знања: информацијска технологија, познавање језика и културе или способност властите презентације. Да би се избегли недостаци садашњих наставних планова и програма који не могу ученицима и студентима пренети сва знања која су му потребна на радном месту, неопходно је више интердисциплинарног приступа у креирању наставних планова и програма.

Наставне програме на високим школама и факултетима треба поставити тако да се успостави равнотежа између интересовања студената у погледу стицања општих и специјалистичких знања и захтева које пред њих поставља држава. Треба повезати транспарентност у погледу постигнутих резултата појединих образовних установа, како би се родитељи и студенти могли боље информисати при избору адекватне школске институције. Такође, образовање и васпитање је елемент политичке социјализације, али и социјално-педагошко питање које као такво треба да буде разматрано и решавано. Образовни садржаји треба да садрже битне елементе етичке идентификације који су веома битни за развијање и очување идентитета једног народа. На пример, језик као средство осмишљавања и изражавања вредности света; менталитет као стереотип и обичај понашања; уметничка култура; митологија као систем вредности и осећања који леже у основи идентификације. Овакав садржај програма треба да омогући усвајање тековина националне културе која рађа духовност, без које живот човека остаје без смисла. На овај начин се обезбеђује очување културног идентитета овог народа, али при том треба бити отворен и према свим истинским вредностима савременог друштва.

Пратећи значајне промене у окружењу настале развојем науке и технологије, образовање, као и укупан образовни систем, подлегли су реформама. На тај начин су друштвене промене утицале на реформу образовања, која је обухватала промене у структури образовања, функционисању и ефикасности образовања, затим мрежу образовних институција, образовне програме, обли-

ке и садржаје образовања, као и циљеве и методе образовања. Традиционалне школе и образовни системи уопште прилично неефикасни и неприлагодљиви, образовни системи школују просечне појединце, па им тако не омогућавају да напредују у складу са својим способностима. У извештају УНЕСКО-а је посебно указано на улогу и значај које образовање има у процесу превазилажења супротности у 21. веку. У том смислу су наведене три основне супротности:

(1) супротност између глобалног и локалног – подразумева истовремену потребу очувања националног идентитета и припадања уједињеном човечанству;

(2) супротност између универзалног и индивидуалног – подразумева прихватање глобализације као универзалног процеса, али и очување личне самобитности и културног идентитета свог народа;

(3) супротност између традиције и савремености – подразумева потребу прилагођавања новом времену, али уз очување сопственог историјског развоја.

Уколико се усвоје принципи и схватање о целоживотном учењу, онда се човекова потреба за сталним учењем исказује као:

– Учење за знање – подразумева савладавање научних информација и овладавање средствима сазнања, а односи се на остварење суштине смисленог живљења, развијање способности сазнавања, разумевања и откривања, васпитање пажње, памћења и мишљења;

– Учење за рад – подразумева стицање нових знања која се практично могу применити;

– Учење за заједнички живот – подразумева стицање сазнања о другима, сагледавање њихових потреба и уважавање њихових различитости;

– Учење за постојање – подразумева припрему за самостално и критичко расуђивање о свим појавама и процесима из окружења.

Основни циљеви будућег образовања се односе на: припрему младих људи да у свом личном животу стичу реалну слику о самима себи, а коју ће реализовати у личним, друштвеним и заједничким приликама, припрему младих људи за живот у демократском друштву, која укључује сазнања о праву, основним слободама, дужностима и одговорностима грађана, припрему младих људи за рад, која треба да омогући широки поглед на рад и теоријски увид у природу и облике рада, припрему младих људи за културни живот, како би нашли изворе за богаћење личности и укључили се у духовно, културно и историјско наслеђе и тако били припремљени за живот у мултикултуралном свету.

Млади људи треба да буду иницијатори уобличавања вредности неког друштва, а које произилазе из њиховог заједничког наслеђа. Као основне вредности политичког, друштвеног и личног живота, које су основа и образовног процеса, наводе се: разумевање, превазилажење предрасуда, проналажење заједничких интереса уз поштовање европских различитости, отварање према различитим културама, поштовање правних обавеза и правосудних одлука у области људских права, спремност на заједнички хармонични живот, спремност на сталне компромисе који омогућавају различите европске интересе, бригу за очување европске и светске еколошке равнотеже,

У складу са тим, потребно је извршити промене стратегијског правца развоја образовног система у смислу остваривања права на квалитетно образовање, којим се постиже развој личних способности сваког грађанина. Све то треба да омогући поседовање одређених знања и особина: потпуно познавање матерњег језика са основним знањима из граматичке структуре реченица, разумевање основа математике и природних наука, што мора бити повезано са новим технологијама, способност да се мисли на решење проблема или стицање знања уз прављење разлика између чињеница и предрасуда, овладавање техникама учења ради усвајања нових вештина и прилагођавања новим ситуацијама, и овладавање вештином комуницирања, укључујући и владање једним страним језиком. Диплома није гаранција за посао, уколико се не поседују одговарајући лични квалитети, као што су: способност за тимски рад, осећај одговорности и личне дисциплине, способност доношења одлука, осећај за сарадњу и спремност да се ризикује, иницијативност, радозналост и креативност, професионализам, тежња ка перфекцији и досезању граничних могућности и осећај грађанске одговорности.

Полазећи од ових ставова, током целог живота потребно је учити и схватити да суштина учења подразумева учење људи да мисле, а не да само акумулирају чињенице. Реформа образовања своју основу налази у суштини друштвено-економских односа у појединим земљама, полази од категоријалног система вредности који у њима постоји, налази се у специфичностима појединих народа, као што зависи и од циљева чије се остварење реформом образовања очекује. У условима глобалног уједињавања човечанства између зависности држава и народа у разним областима друштвеног живота, па и образовања, као и у условима универзализације науке и образовања, неминовно долази до међусобне сарадње и у овој области и новог модела реформе образовања. Тако поједине земље у процесу реформе својих образовних система користе искуства оних земаља које су већ такву реформу спровеле, наравно водећи рачуна о својим специфичностима и карактеристикама. На тај начин се даје и одговарајући допринос светском процесу реформе образовног система.

РЕЗИМЕ

Образовање има несумњиво велики значај за развој друштва у свим временима његовог постојања. У савременом свету образовање прати промене настале његовим развојем. Тако ће образовање у 21. веку бити усмерено према стицању знања које постаје значајан фактор друштвеног развоја и имаће одлучујућу вредност и за појединца и за цивилизацију. Образовање ће имати значаја и за сагледавање и разумевање глобалних промена у савременом друштву, посебно са становишта проблема у вези са усаглашавањем привредног развоја са еколошким законитостима у условима развоја науке и технологије, у погледу очувања културног идентитета народа и суверенитета њихових држава у условима глобализације економског живота и политичке доминације привредно најразвијенијих држава, као и у погледу демократизације друштвених односа.

Образовање ће представљати основу економског развоја који ће почивати на принципима одрживог развоја као цивилизацијског захтева савременог друштва. Образовање ће својим садржајима омогућити да се изграде и прихвате нове универзалне моралне норме у односима између народа и држава, чиме ће се избећи сукоби култура и цивилизација. У ствари, знање ће служити унапређењу хуманијих услова живота, јер ће образовање одређивати будућност сваке земље и будућност укупног човечанства.

ЛИТЕРАТУРА

Martin Albrow; Abschied vom Nationalsthat, Edition Zweite Moderne, Suhrkamp, Frankfurt/M, 1998.

HA J. Chang (Editors): Institutions and the role of the State: Edward Elgar, Publisher, Cheltenham, UK, 2000.,

Jan Nederveen Pieterse; Globalisation and Human Integration: We are all Migrants, Futures, Vol. 32, No. 5/2000.

The Global Competitive ness Report, 2000, New York, Oxford, 2000.

Human Development Report, UNDP, New York, 1993.

Владимир Димитријевић; Нови школски поредак – Глобална реформа образовања и коначно решење „Српског питања“, Легенда, Чачак, 2005.

Владимир Вулетић; Глобализација – мит или стварност, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2003.

Ljubisa Antonijević, Institute for the Advencement of Education, Belgrade

THE GOALS OF EDUCATION IN THE ATMOSPHERE OF GLOBALIZATION AND EUROPEAN INTEGRATION

Summary: It is very complex task to study the role of education in the terms of globalization. We could define the globalization as increasing level of interdependence in the world's economy. It comes to the expression through the united mobility of information, people, capital and services. The foundations of the globalization in the world's ratios are multinational companies. Their influence to the certain economies in the world depends on whether it is question about developing countries, countries in transition or developed counties.

The education understood as investment in human resources plays significant role in decision making and can contribute to reduce negative consequences of the globalization in certain national economies.

Key words: globalization, global dimension, education, educational plans, pedagogy, knowledge.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***373.2.022***
13. новембар 2009. *стр.* ***321–328***

Emina Kopas-Vukašinović, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Emilija Lazarević, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

SAZNAJNI RAZVOJ DECE NAJSTARIJEG PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Apstrakt: Podrška saznajnom razvoju dece podrazumeva stvaranje uslova za razvoj njihovih intelektualnih sposobnosti. U radu će biti predstavljeni stavovi vaspitača o zahtevima koji im se postavljaju u odnosu na razvoj ovih sposobnosti, a u funkciji pripreme dece za nastavu početnog pisanja u školi. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi u kojoj meri su stavovi vaspitača usklađeni sa programskim zahtevima, kada je reč o pripremi dece za pisanje i koliko aktuelne aktivnosti sa decom doprinose razvoju njihovih sposobnosti u ovom području posebne pripreme za školu. Uzorak su bili vaspitači u predškolskim ustanovama, sa kojima je realizovan akreditovan program ***Obuka vaspitača za pripremu dece za pisanje***. Na osnovu obrađenih podataka, deskriptivnom metodom, došli smo do rezultata koji nas navode na konstataciju da vaspitači očekuju bolju konkretizaciju zahteva koji im se postavljaju u ovoj oblasti, u odnosu na zahteve koje određuje škola.

Ključne reči: predškolski uzrast, dečja saznanja, priprema za pisanje, vaspitač, škola.

UVOD

Pripremni predškolski program je sastavni deo ***Opštih osnova predškolskog programa***, koji se primenjuje od školske 2006/2007. godine. Prema ovom programu, specijalna gotovost za školu je sastavni deo opšte gotovosti i podrazumeva usvojena specijalna znanja, veštine i navike, koje će pomoći detetu da se snađe u sistemu novih, školskih aktivnosti i obaveza, posebno kada je reč o nastavnim sadržajima maternjeg jezika i matematike.

U ovom radu ćemo se baviti pitanjima koja se odnose na pripremu dece za opismenjavanje. Činjenica je da je ovaj segment dečjeg razvoja komplementaran sa ostalim i da se ne može posmatrati odvojeno u odnosu na mogućnost deteta da razlikuje boje i oblike, njegovu sposobnost da se zainteresuje za učenje određenih sadržaja, spremnost da prihvati školske obaveze, kao i u odnosu na druge segmente njegove opšte i posebne pripreme za školu.

Tokom realizacije seminara ***Obuka vaspitača za pripremu dece za opismenjavanje*** (Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju 2008), koji je akreditovan od strane Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, pokušali smo da dođemo do podataka o stavovima vaspitača u vezi sa zahtevima koji mu se postavljaju u odnosu na ostvarivanje pripremnog predškolskog programa, u delu koji se odnosi na pripremu dece za pisanje. Koliko su jasno definisani zadaci za vaspitača? Da li vaspitači smatraju da uspešno ostvaruju ovaj deo programa? Imaju li problema u njegovoj realizaciji? Koliko vaspitači umeju i mogu da realizuju ovaj program kroz organizovanu dečiju igru, koja je osnovna aktivnost dece predškolsko uzrasta? Da li vaspitači sarađuju sa učiteljima u cilju povezivanja aktivnosti i sadržaja, a u cilju dobre pripreme dece za pisanje?

ZADACI VASPITAČA U PRIPREMI DECE ZA PISANJE

Analizom aktuelnog ***Pripremnog predškolskog programa*** uočili smo da je priprema dece za pisanje jedan od prioritetnih zadataka za vaspitača koji sprema decu najstarijeg predškolskog uzrasta za polazak u školu. Bez obzira po kom modelu vaspitač radi (Model A ili Model B), tokom realizacije ovog programa on priprema decu za nastavu početnog pisanja koja se programski dešava septembra meseca, po polasku deteta u školu (Pravilnik o izmenama ...2006). Time je razrešena dilema da li vaspitač mora da nauči decu da pišu, što često jeste zahtev koji im upućuju i učitelji i roditelji. Ovo je samo jedan argument, zasnovan na zakonskoj regulativi pomenutog Pravilnika, kojim se potvrđuje konstatacija da vaspitač nema obavezu da dete uči da piše. U prilog ovoj konstataciji ide i sadržaj pomenutog programa, za decu najstarijeg predškolskog uzrasta, kao i sadržaj nastavnih programa visokih strukovnih škola za vaspitače.

Pripremni predškolski program upućuje vaspitača, ali i roditelja, naravno i učitelja, u aktivnosti sa decom, koje će im pomoći da se pripreme za pisanje u školi. Pri tome se mora voditi računa o uzrasnim i individualnim osobenostima svakog deteta. To podrazumeva njegovu potrebu da bude aktivno u grupi, da ostvaruje kontakte sa vršnjacima, da ima mogućnost da ispolji svoje kreativne potencijale, da uči igrajući se i da se igra učeći, da ima mogućnost da posmatra, istražuje, klasifikuje, rešava problem koji mu je postavljen i primenjuje stečena znanja u novim situacijama (Pravilnik o osnovama predškolskog programa, 2006). Ove mogućnosti deteta su pretpostavka njegove uspešne pripreme za polazak u školu, kako opšte, tako i posebne.

Od posebnog značaja je činjenica da se organizacija aktivnosti u predškolskoj ustanovi bitno razlikuje od organizacije nastavnih aktivnosti u školi. U prvom slučaju je reč o organizovanoj aktivnosti kroz igru, što je jedan od osnovnih zahteva koji se postavlja vaspitaču. Međutim, istraživanja su pokazala da je za učenike prvog razreda takođe prijemčiva aktivnost kroz igru, kao oblik učenja (Jovanović, 2001; Kopas-Vukašinović, 2006; Kopas-Vukašinović, 2007; Kopas-Vukašinović, 2008;

Levy, 1978). To se podrazumeva kada znamo da psihofizičke osobenosti učenika prvog razreda ukazuju na njegovu potrebu da se igra i njegovu mogućnost da lakše usvaja nastavne sadržaje kroz organizovani sistem igara, kada je to moguće.

Zadaci vaspitača u odnosu na pripremu dece za pisanje usmereni su na razvoj dečjih sposobnosti apstrahovanja i zamišljanja, sposobnosti da se služe predstavama i rečima (Pravilnik o osnovama predškolskog programa, 2006: 65). Naravno da u tom kontekstu priprema dece za pisanje obuhvata i aktivnosti na razvoju njegovog govora i pripremu za čitanje. Ove aktivnosti, koliko god ih nekada odvajamo, zbog konkretizacije zadataka, moraju se posmatrati i sagledavati u jedinstvu.

Uže posmatrano, program pripreme dece za pisanje obuhvata plansko i sistematsko uvođenje deteta u svet pisane reči. To nikako ne podrazumeva „obično savladavanje tehnike pisanja“, što je samo „segment složenog procesa opismenjavanja“ (Pravilnik o osnovama predškolskog programa, 2006: 65). Kroz organizovane vežbe, kod deteta se razvija svest o pojmu reči i delova reči, ono se podstiče na razmišljanje o rečima. U aktivnosti se uvode elementi njegove grafičke pripreme. Organizuju se različite vežbe, vrste i varijante igara (crtanje slika i predmeta, njihovo povezivanje sa elementima slova, hvatanje sitnih predmeta, provlačenje, seckanje, pokretne igre,...), za razvoj krupne, sitne motorike i grafomotorike, razvoj koordinacije oko-ruka-šaka... Kroz sistem igara za pripremu dece za pisanje, kod deteta se takođe razvijaju predstave o obliku, boji, veličini i položaju predmeta i znakova u prostoru. Ono uči da vizuelno procenjuje i zapaža, nekada i reprodukuje sitne delove ili detalje (Pravilnik o osnovama predškolskog programa, 2006: 82). Ne treba zanemariti ni potrebu da dete do polaska u školu nauči pravilno da sedi, da uredno čuva svoj pribor za crtanje (kasnije i pisanje), da se oslobodi suvišnog angažovanja mišića ruke i šake, dok u ruci drži olovku, bojicu ili flomaster.

Koliko su vaspitači spremni da ostvare pomenute zadatke u radu sa decom koja se spremaju za pisanje?

METODOLOŠKA OBJAŠNJENJA

Cilj istraživanja je bio da se utvrdi u kojoj meri su stavovi vaspitača usklađeni sa programskim zahtevima, kada je reč o pripremi dece za pisanje.

Zadaci istraživanja mogu se predstaviti kroz sledeća pitanja:

- Da li je vaspitačima dovoljno jasan i konkretan sadržaj ***Pripremnog predškolskog programa***, u domenu koji se odnosi na pripremu dece za pisanje?
- U kojoj meri uspešno ostvaruju ovaj deo programa?
- Da li vaspitači imaju jasno utvrđen sistem igara za decu koju pripremaju za pisanje?

Uzorak je bio 90 ispitanika, vaspitača iz predškolskih ustanova „Poletarac“ u Sečnju, „Radost“ u Čačku i „Bambi“ u Loznici.

Ispitivanje je vršeno tokom maja, oktobra i novembra 2008. godine u pomenutim ustanovama.

Do odgovora na postavljena pitanja smo došli kroz razgovor sa vaspitačima, tokom seminara i supervizijskog sastanka, nakon realizacije pomenutog akreditovanog programa.

REZULTATI I RASPRAVA

Svi ispitanici (vaspitači) su se složili da je sadržaj ***Pripremnog predškolskog programa*** dovoljno jasan. Međutim, njih 62,22% naglasili su da od seminara, pre svega, očekuju da dobiju jasno uputstvo da li oni treba da decu uče da pišu ili ne. Napomenuli su da od njih to očekuje jedan broj roditelja i učitelja. Ovakvi komentari upućuju nas na konstataciju da bi bilo korisno u većoj meri konkretizovati programske sadržaje i aktivnosti kojima decu najstarijeg predškolskog uzrasta vaspitač priprema za pisanje.

Jedan broj vaspitača (svega 37,78%) je kao svoje očekivanje od seminara naglasio potrebu da proveri kvalitet svoga rada sa decom, da li su aktivnosti koje planira i realizuje primerene potrebama dece koja se spremaju za pisanje i da li uspešno ostvaruju program. Mada su istakli da je ***Pripremni predškolski program***, u delu koji se odnosi na pripremu dece za pisanje, dovoljno jasan, sigurno bi im koristili modeli aktivnosti koje bi mogli primeniti u praksi. Iz tog razloga, što je bila i naša pretpostavka u vreme pripreme pomenutog programa za akreditaciju, kroz aktivnosti na seminaru vaspitačima su predstavljene igre kojima je moguće podsticati realizaciju pomenutih zadataka, značajnih za pripremu dece za pisanje.

S tim u vezi je i pitanje koje se odnosi na stavove vaspitača o potrebi utvrđivanja sistema igara za pripremu dece za pisanje. Kao što smo i pretpostavili, čak 91,11% vaspitača je istaklo da bi im koristilo kada bi ovaj sistem bio preciziran. Složili smo se da je to realno moguće. Interesantno je kako su vaspitači napravili komparaciju između dve situacije: (1) kada pripremaju decu za pisanje u skladu sa uputstvima iz ***Programa***, ali bez sistema igara, što jeste njihova realnost; (2) kada bi im se ponudio sistem igara za decu, pri čemu oni tvrde da ne znaju da li on realno postoji ili ne. Ove podatke smo paralelno predstavili u Tabeli 1.

Tabela 1: Priprema dece za pisanje kroz sistem igara ili bez njega

Priprema dece za pisanje u skladu sa uputstvima iz *Programa,* ali bez sistema igara	**Priprema dece za pisanje u skladu sa uputstvima iz *Programa,* kroz sistem igara**
Nisu sve aktivnosti za decu organizovane kroz igru, nekada su one slične nastavnim aktivnostima.	Zadovoljena je dečja potreba da uče kroz igru.
Moguć pad motivacije, interesovanja za rad kod učenika prvog razreda, ukoliko su se na istovetan način pripremali za pisanje u predškolskog ustanovi i školi (ovde se misli na radne sveske koje koriste i vaspitači i učitelji).	Motivacija deteta neće opasti njegovim prelaskom u školu, jer se ne ponavljaju aktivnosti, nego se u školi uvode nove, radi se na drugačiji način.
Socijalna komunikacija među decom izostaje, dok individualno koriste svako svoj radni materijal.	Veća mogućnost socijalne komunikacije među decom.
Moguća pojava dezintegrativnih emocija (strah, bes, ljutnja) kada shvate da u aktivnostima napreduju slabije od ostale dece.	Igra je preduslov kvalitetnog kultivisanja dečjih emocija.
U nekim situacijama se deci ne daje mogućnost da izraze svoje kreativne potencijale (delovi radnog materijala koji se deci nudi, s namerom da savladaju elemente slova).	Veća mogućnost ispoljavanja kreativnih potencijala (igre rečima, pokretom...)

Značajna su zapažanja vaspitača izneta u Tabeli 1. Ona nas upućuju na moguće pravce našeg daljeg delovanja kako bi im pomogli da bolje pripreme decu za pisanje. Možemo konstatovati da su vaspitači vrlo celovito sagledali prednosti pripreme dece za pisanje u skladu sa uputstvima iz ***Programa***, kroz sistem igara.

UMESTO ZAKLJUČKA

Na kraju treba reći da je priprema dece najstarijeg predškolskog uzrasta za pisanje kompleksno pitanje. Ono zahteva kontinuirano sagledavanje i povezivanje programskih ciljeva i ishoda. Takođe podrazumeva potrebu jedinstvenog delovanja vaspitača, učitelja i roditelja, kroz organizovan sistem igara, pre svega u predškolskoj ustanovi, zatim i u porodici. Ne zanemarujući potrebu dece za igrom, realno je moguće, ponekad i poželjno, ovaj sistem igara primeniti i kod učenika prvog razreda, u nastavnim aktivnostima.

Možemo biti zadovoljni konstatacijom da su stavovi vaspitača velikim delom usklađeni sa programskim zahtevima, kada je reč o pripremi dece za pisanje. Vaspitači imaju jasan stav šta im program nalaže, ali očekuju pomoć stručnih lica u konkretizaciji navedenih aktivnosti. Kao praktičari, oni žele potvrdu za svoj rad, da ono što rade dobro rade. U isto vreme, tragaju za mogućnostima inoviranja procesa obrazovanja dece kroz igru.

Utvrđivanje sistema igara za decu najstarijeg predškolskog uzrasta može se postaviti kao prioritetan zadatak pedagoškim teoretičarima i ljudima iz prakse, što će doprineti konkretizaciji pomenutog programa i efikasnoj pripremi dece za polazak u školu. Osim toga, ovo je jedan od mogućih puteva ostvarivanja kontinuiteta u sistemu predškolskog i školskog obrazovanja i vaspitanja.

LITERATURA

Jovanović, S. (2001): „Tekst, reč, muzika i igra kao podsticaji za učenje, likovno izražavanje i stvaranje“, ***Nastava i vaspitanje***, br. 2 (545–557). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.

Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju, za školsku 2008/09. godinu (2008). Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.

Kopas-Vukašinović, E. (2006): „Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta“, ***Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja***, XXXVIII, 1 (174–189). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Kopas-Vukašinović, E. (2007): „Igrom do znanja predškolskog deteta“, ***Nastava i vaspitanje***, LVI, 4 (455–469). Beograd: Pedagoško društvo Srbije.

Kopas-Vukašinović Emina (2008): „Do we promote child literacy in a preschool age?“ (Pripremamo li dete predškolskog uzrasta za pisanje?); u Cindrić Mijo, Domović Vlatka i Matijević Milan (eds.): ***Pedagogy and the Knowledge Society*** (Pedagogija i društvo znanja), volume 2, (203–210). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Levy, J. (1978): ***Play behavior***. New York: John Wiley & Soons.

Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2006). Beograd: „Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik“, br. 15.

Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa (2006). Beograd: Prosvetni pregled.

Эмина Копас – Вукашинович, Институт для педагогических исследований, Белград
Эмилия Лазаревич, Институт для педагогических исследований, Белград

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ САМОГО СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме: Поддержка познавательном развитию детей подразумевает создание условий для развития их интелектуальных способностей. В работе будут представлены положения воспитателей о требования которые перед них поставлены в отношении на развитие этих способностей, а в функции подготовки детей к обучению начального писания в школе. Цель исследования была – определить в какой степени положения воспитателей соответствуют программиым требованиям когда речь идёт о подготовке детей к писанию и сколько актуальные активности с детьми улучшают развитие их способностей в этой области особой подготовки к школе. Образцом исследований были воспитатели в дошкольных учреждениях, в которых реализована акредитована программа „Обучение воспитателей для подготовки детей к писанию“. На основе обработанных данных дескриптивным методом мы нашли результаты которые позволяют дать констатацию, что воспитатели ожидают лучшую конкретизацию требований в этой области, в соотнешении требованиий которые определяет школа.

Главные слова: *дошкольный возраст*, *детские узнавания*, *подготовка к писанию*, *воспитатель*, *школа*.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***376.1-056.263-053.2***
13. новембар 2009. *стр.* ***329–338***

Доц. др Радомир Арсић, Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

Проф. др Јасмина Ковачевић, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

СПЕЦИФИЧНОСТ ВАННАСТАВНИХ АКТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА

Апстракт: У васпитању и образовању деце оштећеног слуха, поред обавезних наставних предмета који се не разликују у односу на редовну популацију, велику улогу имају обавезне ваннаставне активности. Ове активности су дефинисане у два смера: према одељењу и према појединoм ученику. У обавезне ваннаставне активности према одељењу дато је шест предмета за које се сматра да помажу у развоју говора и језика код деце оштећеног слуха, од којих сматрамо да предмет фонетска ритмика има директан утицај на развој говора.

Предмети дефинисани према индивидуалним карактеристикама самог детета, дефинисане у слушним и говорним вежбама и логопедским вежбама, директно имају утицај на дететов говорни развој, који утиче и на даљи његов когнитивни развој, а и на сам процес социјализације који је представљен у укључивању детета оштећеног слуха у већинску популацију која нема оштећење слуха.

Рад има за циљ да укаже на специфичности у васпитању и образовању деце оштећеног слуха, с посебним освртом на предмете дате као *Обавезне ваннаставне активности* за које процењујемо да су примарни и веома важни у наставку рехабилитационог процеса.

Кључне речи: *оштећење слуха***,** *образовање***,** *фонетска ритмика***,** *говор***,** *језик*.

УВОД

Проблемом васпитања и образовања деце са оштећеним слухом људи се баве још од давнина, мада се може рећи да је модерну научну дисциплину која се зове сурдопедагогија поставио Педро Понсе де Леон (Pedro Ponce De Leon, 1520–1584) и Де Лепре (Charls Michel De L pree, 1712–1789). Основни задатак сурдопедагогије као науке јесте како и којим методама укључити дете са оштећењем слуха у систем школовања и како прилагодити његове структурал-

не, аудиовизуелне, моторне и креативне, као и психолошке особине самом систему наставе, и како да у максималној мери прошири знања из разних области образовања који представљају предуслов за његово стручно образовање и оспособљавање. При томе она у свом раду користи гестовну комуникацију с децом оштећеног слуха или пак комбинацију геста и говора. На овај се начин омогућава деци оштећеног слуха стицање знања, вештина и навика кроз усвајање наставног садржаја. Сви ови циљеви се уједињују у један циљ, коначни циљ који представља оспособљеност детета оштећеног слуха за интеграцију у здраву друштвену средину без његовог осећаја инфериорности. Овај циљ не представља само реалност већ и неопходност, јер деца оштећеног слуха кроз специјално организован васпитно-образовни процес постижу сличне или чак и исте резултате као и деца која чују.

Међутим, битна и најзначајнија претпоставка успешног постизања овог хуманог циља у образовању деце оштећеног слуха јесте правовремено укључивање детета оштећеног слуха у процес адекватног стручног третмана, што практично значи да је васпитање и образовање уз рехабилитацију деце са оштећењем слуха предуслов за њихову адаптацију и интеграцију у већинску популацију.

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА ДЕЦЕ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА

Циљеви и задаци васпитања и образовања деце са оштећењем слуха у својој основи су идентични и не разликују се од циљева и задатака образовања који се спроводи у редовним школама. Међутим, како деца оштећеног слуха имају своје специфичности, принципи и законитости који прате образовање деце оштећеног слуха се не могу механички прилепити или пресликати са циљева и задатака деце без слушних оштећења. Образовање и васпитање деце оштећеног слуха зависе од многих фактора, а највише од степена и квалитета оштећења слуха, времену када је оштећење настало, времену укључивања детета у стручни третман, стању преосталих чула, као и од способности и односа друштвене средине према њима.

Прва и основна последица оштећења слуха представља неразвијен говор и спутаност у функцији мишљења. Ове способности самим тим чине сам процес васпитања и образовања деце оштећеног слуха специфичним, а условљава неопходност специјално организованих поступака и метода у извођењу наставно-образовног процеса код ове деце.

Васпитање и образовање деце оштећеног слуха се спроводи на три нивоа: предшколски, основношколски и професионално оспособљавање у средњем образовању за децу оштећеног слуха. Генерално гледајући модел образо-

вања деце оштећеног слуха, он се не разликује од модела образовања деце која немају оштећење слуха (овде се пре свега мисли на упис у први разред, идентичне предмете, као и приближно идентичне наставе садржаје и уџбенике и дидактичка средства).

Специфичности у образовању и васпитању деце оштећеног слуха представљају пре свега разлике у организационо-технолошком погледу, у техничкој опремљености, као и у коришћење посебних метода у раду (овде се пре свега мисли на коришћење аналитичко-синтетичке методе које су својствене искључиво деци оштећеног слуха: методе читања говора са усана, метода артикулације и др.). Још једна од специфичности јесте и та да се васпитно-образовни и рехабилитацијски процес организује тако да што више смањи прилику за неуспехом и да сваком детету оштећеног слуха да прилику да осети успех у свом раду и образовању. На тај начин се појачава мотивација детета као и доживљај сопственог успеха, што представља значајан подстицај ка напредовању и учењу.

Специфичност у васпитању и образовању деце оштећеног слуха се огледа у стручном третману који се спроводи у рехабилитационим заводима, а који зависе од врсте и степена слушног оштећења, времену настанка оштећења, квалитета говора, као и од других соматопсихичких карактеристика. Законодавац је назначио у Плану основног образовања и васпитања за глуве и наглуве ученике и специфичне обавезе које су потребни овој деци. У обавезне ваннаставе активности по одељењу, законодавац је уврстио предмете: *Фонетска ритмика* (са по 2 часа недељног рада), *Корективна гимнастика* (са једним часом недељних обавеза), *Обавезне спортске активности* (са једним часом недељног фонда), *Радно производна пракса* (са два часа недељног фонда 5–8. разреда), *Здравствена заштита* (са једним часом у 8. разреду) и *Изборна настава* (са по два часа у 7. и 8. разреду) и поред тога, он је нормирао обавезу *Слушних и говорних вежби* са по два часа недељног фонда по ученику и *Логопедске вежбе* са по један час недељног фонда по ученику.

Данас је образовање деце са оштећеним слухом доживело велику трансформацију и од модела полуотворене наставе (која се постепено избацује), уносе се афирмативни отворени модели интеграције и инклузије. Овим се обезбеђује право детета оштећеног слуха да се школује заједно са децом која немају оштећење и у складу са својим менталним карактеристикама и способностима. Из тог разлога образовање деце оштећеног слуха можемо подвести под четири облика:

(1) образовање и васпитање у редовним предшколским установама и редовној основној школи (где се превасходно мисли на популацију деце са лакшим оштећењем слуха – наглуве),

(2) образовање и васпитање у посебним разредима редовне основне школе,

(3) образовање и васпитање у посебним („специјалним“) школама,

(4) образовање и васпитање у специјалним установама за дијагностику, рехабилитацију и школовање деце оштећеног слуха.

У редовним предшколским установама углавном се школују наглува деца која имају оштећење слуха до 35–40 dB, али и деца са већим оштећењем слуха код којих је оштећење настало у постлингвалној фази (дакле када је већ развијен говор код детета).

Васпитање и образовање деце оштећеног слуха се може обављати и у посебним разредима редовних основних школа уз задовољење критеријума кадра и опреме за децу оштећеног слуха. Овде се пре свега мисли на број деце у разреду, хомогеност узраста деце, хомогеност степена и времена настанка оштећења, културни и образовни ниво. Свако од детета треба да буде поред наставе укључено и у рехабилитацију слушања и говора са логопедом или сурдопедагогом како би се непрестано богатио речник и успоставила орална комуникација.

Васпитање и образовање деце оштећеног слуха у посебним „специјалним“ школама или установама за рехабилитацију слушања и говора представља следећи модел образовања ове деце. Овај модел је слојевит јер садржи у себи више задатака као и сложенију организацију наставе. У овим установама се акценат ставља на индивидуалну рехабилитацију детета (нарочито до његове пете године) и на групну рехабилитацију кроз предмете фонетска ритмика, говорне вежбе и сл. Важно је рећи да се приликом предавања наставних садржаја у те садржаје уводе истовремено и садржаји рехабилитације. Дете овде има двоструку корист: кроз наставу јачамо рехабилитационе активности и истовремено постижемо боље резултате у савладавању наставног градива.

Недостатак слуха, пре свега себе а и других особа, доводи дете оштећеног слуха до непотпуног доживљавања себе као индивидуе. Зато је веома важно да се детету развије осећај слушања (код деце која имају остатке слуха) и покушај врачања говора, односно спонтаног изазивања говора и оралне комуникације. Смисао рехабилитације је да доведемо дете да открије и заволи да слуша прво себе, а потом и друге како би касније користио говор у социјалној комуникацији са околином. Постепеност говорних фаза не учи се одређеним редом и просто механички, него се код детета у време тих активности подстичу таква расположења и стања из којих могу да произађу и говорни изрази. Сви се поступци рехабилитације првенствено прилагођавају слушној и говорној доби и статусу детета, а педагошки поступци морају бити прилагођени дечјем узрасту, као и психичкој и интелектуалној зрелости.

ОБАВЕЗНЕ ВАННАСТАВНЕ АКТИВНОСТИ ЗА ДЕЦУ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА

Као што је већ речено, специфичности у образовању деце оштећеног слуха представљају и предмети, односно наставни садржаји предмета који се не налазе у редовним школама. За децу оштећеног слуха законодавац је предвидео обавезне ваннаставне активности као меру допуне у недостатку развијеног језика и као меру даље рехабилитације деце оштећеног слуха.

Табела ***1.***

Разред	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Фонетска ритмика	2	2	2	2				
Здравствена заштита								1
Корективна гимнастика	1	1	1	1	1	1	1	1
Обавезне спортске активности				1	1	1	1	1
Изборна настава							2	2
Радно производна пракса					2	2	2	2

У табели 1. дати су предмети који спадају у групу *Обавезних ваннаставних предмета* по одељењу, а за децу оштећеног слуха су у ту скупину предмета уврштене и: слушне и говорне вежбе са по два часа недељног фонда и логопедске са по један час недељног фонда по ученику.

АНАЛИЗА ОБАВЕЗНИХ ВАННАСТАВНИХ ПРЕДМЕТА

У овом раду обављамо анализу само два предмета која су по нашим критеријумима најзначајнији у процесу едукације деце оштећеног слуха.

1. Фонетска ритмика

Циљеви и задаци предмета фонетска ритмика су дефинисани у Плану основног образовања и васпитања за глуве и наглуве ученике (Службени гла-

сник РС број 16/1997). Садржајима фонетске ритмике делује се на телесну структуру синтезом квалитета фонема и покрета кроз ритмичке структуре, игру као креативну и експресивну активност; ублажавају се поремећаји који прате губитак слуха и укључују се у рехабилитацију слуха и говора.

Разумљивост изговора, као и потреба развоја сензација и осећаја, довели су до примене ритма и ритмичких стимулација у обучавању глувих. Глуво дете перципира најпре ритмике структуре тела, глобалне речи и вокале пре него што може изводити и комбиновати елементе говорног артикулационог ланца. Преко ритмичких стимулација, кроз покрет и игру, утиче се на развој говора код детета оштећеног слуха. При томе узимамо у обзир да је говорни апарат спреман да ритмички функционише и да слушни апарат стимулисан ритмичким вежбама користи остатке слуха и употребљава их у слушању говора.

Стимулација се започиње формирањем феномена моторне слике и серијом различитих покрета стварамо ону физиолошку напетост која спонтано изазива слог, односно реч као резултат доживљаја. Вежбањем фонемско-ритамских структура дете памти артикулацијске покрете, односно фиксира се глас, распознаје се и стварају се услови да се он „чује“. Преко покрета се такође развија и осећај за време, простор и развој саме моторике.

Фонетска ритмика има своје принципе који су дефинисани као:

- елементи гласа и елементи покрета морају се ускладити у својим квалитетима,
- телесни покрети морају одговарати узрасту детета,
- покрет мора бити функционалан а не симболичан,
- покрет је почетак, носилац добијања говора или корекције, а крај је сам говор без покрета.

Након стимулације покрета за глас, долази стимулација покрета за реч и реченицу. Она следи одмах иза првог, добро усвојеног гласа или гласовне групе. Задатак представља стимулација доброг ритма и интонације истих говорних целина које у свакој варијацији носе другачију поруку. Полази се од речи која има свој ритам, акценат и интонацију и ритам речи се доживљава глобално кроз покрет. Једносложне речи представљамо кратким директним покретом, двосложне директном кретњом-скоком и доскоком, тросложне представљамо њихањем из разних делова тела, четворосложне представљамо кружним покретом.

Однос акта и ефекта се испољава на два подручја – сензибилитет самог тела, проприоцептивно подручје односа са спољним светом, сензибилност која као орган има чула. Повезивање акустичке сензибилности и покрета остварује се кроз кружну реакцију, ефекат који изазива његов гест покреће нови гест, а циљ је изазивање новог ефекта и његово мењање кроз низове са систематским варијацијама. На тај се начин дете учи да употребљава своје органе

под контролом осета који само ствара и препознаје. Значи, у раду се користи покрет за глас, покрет за реч, ритмичка игра са ономатопејом, покрет за реченицу. Ниједан од ових покрета се не изводи појединачно и ниједан не стоји сам, већ се надограђују један на други по принципу концентричних кругова.

2. Слушне и говорне вежбе

Циљ програма слушних и говорних вежби је да се допринесе потпунијем остваривању говора и језика као једног од основних задатака наставе са ученицима оштећеног слуха, јер од степена развоја говора ове деце зависи успешан ниво васпитно-образовног рада.

Задаци слушних и говорних вежби су:

- да се систематским коришћењем преосталих слушних способности помогне у даљем развијању способности слушања гласова људског говора, као и да допринесе развоју говора,
- да се доприноси успешнијем развоју когнитивних и интелектуалних способности,
- да се омогући боља социјална комуникација са лицима који немају оштећен слух и успешан ментални развој ученика са оштећеним слухом,
- да се допринесе успешнијем оралном комуницирању ових ученика у свакодневним приликама, као и чистој и јаснијој артикулацији на бази слушања,
- да се отклоне говорни недостаци ових ученика,
- да се системом слушних вежби побољша слушни и говорни статус ученика и омогући успешно савладавање васпитно-образовних садржаја,
- да се допринесе бољем читању и разумевању говора са уста саговорника, а тиме учини говор приступачнијим за социјалну комуникацију.

Током рада на развоју слушног опажања треба увек имати на уму чињеницу да је то ученик који има, у мањој или већој мери, оштећен слух. Због тога не постоји општеважећи метод универзално примењљив на све ученика. Зато је ово предмет који је дат за сваког ученика индивидуално. Целокупни напор у раду овде се фокусира на томе да ученици науче да користе остатке слушног опажања – слушања.

Наставни садржаји дати у програму конципирани су по савременом лингвистичком принципу, односно говорним моделима који пружају могућност деци оштећеног слуха да помоћу вежби уче активан говор. Многе теме и

захтеви се понављају из године у годину тако да непрекидно доприносе развоју слушања, али истовремено и развоју говора у лексичком и семантичком погледу. Тиме слушне и говорне вежбе директно омогућавају развој едукационо рехабилитационог процеса ове деце.

У индивидуалном третману подједнака пажња се поклања и развоју слушног опажања и квалитету изговора. У почетној фази вежбања слушања и изговарања у почетку не треба скривати уста јер на тај начин омогућујемо и визуелну компоненту у самој акустичкој перцепцији. Ова перцепција се може надоградити и коришћењем вибратора за она вежбања где је циљ формирање дискриминације звучности и то посебно код деце која имају велико оштећење слуха.

Етапе у вежбању слушног опажања су следеће: прва, која обухвата свесно перципирање звука изговореног гласа на бази акустичке, оптичке или вибрационе перцепције; друга, на бази акустичке и оптичке перцепције. Прелаз из једне у другу етапу треба да буде могућ тек ако је претходна добро увежбана, односно ако ученик свесно и са сигурношћу учествује у вежбањима.

ЗАКЉУЧАК

Историја васпитања и образовања деце оштећеног слуха представља исконску тежњу за проналажењем најцелисходнијег облика преношења знања са старијих на млађе генерације. Двојност у приступу деци оштећеног слуха огледала се пре свега у томе да се са једне стране тражи начин да се деци оштећеног слуха поврати слух путем разних метода, техника и апарата како би она развила говор и са друге стране тражио се најрационалнији облик рада са овом децом у преносу знања, умења и вештина (Ковачевић, 2000). Ова знања, умења и вештине деца са тешким оштећењем слуха (глува деца) остварују у институцијама примереним њиховим специфичним потребама и могућностима кроз посебне предмете прилагођене потребама саме деце. Дете оштећеног слуха није само, како указује Виготски (1987 :12), нормално дете минус слух или мање развијено дете него што су његови здрави вршњаци, већ је то другачије развијено дете чије се последице оштећења директно пројектују на његову биолошку, психолошку и социјалну сферу. Још у првом наставном плану и програму који се појавио 1896. године у нашој земљи (а који је верна копија Плана и програма тадашњег Краљевског завода за глувонеме из Берлина) дат је предмет под називом *Артикулација и српски језик*. Као што и сам назив предмета наводи, овде је артикулација главни циљ образовања глуве деце, односно њено овладавање и говор.

Сви остали планови и програми за образовање деце оштећеног слуха (глуве и наглуве) такође садрже обавезу вежбања артикулације уз промене броја часова и назива. У Плану и програму из 1997. године (који је и даље на

снази) назив артикулација је добила форму два предмета који спадају у групу *Обавезних ваннаставних активности*, и то: фонетске ритмике, чији је превасходни задатак изазивање гласова путем покрета тела или екстремитета детета, и слушне и говорне вежбе, које се изводе индивидуално (за разлику од фонетске ритмике која је изводи с целом групом – разредом) и чији је примарни циљ развој говора и језика и његова употреба у комуникацији.

Уколико прихватимо тенденције које децу оштећеног слуха уводе у процес инклузије, односно у процес образовања и васпитања у редовној школи и по редовном наставном плану и програму, сматрамо да ће се проблем специфичности у раду с децом оштећеног слуха, а који је дат у ова два предмета, разрешити или увођењем тзв. „персоналног асистента“ учитељу или пак радом дефектолога (односно, прецизније, специјалног едукатора и рехабилитатора) у такође ваннаставним активностима. Ово пре свега због потреба перманентног рада на развоју језика и говора код деце оштећеног слуха и до стварања оралне комуникације између самих ученика. Уколико се не ради на развоју говора (поготово код деце која имају тешка оштећења слуха), не може се извршити ни интеграција ове деце у социјалну средину где треба да проведу свој живот.

ЛИТЕРАТУРА

Ковачевић, Ј. (2000): *Облици наставног рада у школовању глувих*, Друштво дефектолога Црне Горе, Подгорица

Виготски, Л. (1987): *Основи дефектологије*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

Министарство просвете и спорта (2004): *Реформа образовања ученика са посебним потребама*, Београд

Николић, Г. (2007): „Правци развоја образовања и васпитања деце и ученика са сметњама и тешкоћама у развоју“, у: *Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији*, *Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију*, Београд

Ковачевић, Ј., Арсић, Р. (2006): *Ученици ометени у развоју у редовној школи*, Друштво дефектолога Србије, Београд

Radomir Arsić, PhD., The Teacher Training Faculty of Prizren – Leposavić
Jasmina Kovačević, PhD, Faculty for Special Education and Rehabilitation, Belgrade

SPECIFIC ACTIVITIES IN EDUCATION HEARING IMPAIRED CHILDREN

Summary: The education of hearing impaired children, in addition to compulsory school subjects that are no different than the regular population, a great role and required outside of teaching activities. These activities are defined in two ways: by department and by individual student. The compulsory teaching activities outside the department are given six items that are considered to assist in the development of speech and language impaired children, of whom feel that the subject of phonetic Rhythmics has a direct impact on speech development.

Cases defined by individual characteristics of the child are defined in: hearing and speech exercises and speech therapy exercises, have a direct impact on the child's speech development, which continues to affect the future cognitive development and the process of socialization which is presented in the inclusion of children with hearing impairment in the majority population that has no hearing. The work aims to point out the specifics of the education of hearing impaired children, with special emphasis given to subjects as mandatory outside learning activities for which we estimate to be of primary importance and is very important in the continuation of rehabilitation process.

Key words: hearing impairment, education, phonetic Rhythmics, speech, language.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***821.163.41.09-93***
13. новембар 2009. *стр.* ***339–358***

Проф. др Миомир Милинковић, Учитељски факултет у Ужицу

СРПСКА КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ ДО ЗМАЈА – ИЗМЕЂУ УТИЛИТАРНОГ И ЕСТЕТСКОГ

Апстракт: У раду се истражују корени настанка и путеви развоја српске књижевности за децу, до Јована Јовановића Змаја. У том периоду ова област не фигурира као посебан вид уметности, већ као интегрални део опште књижевности. Карактер књижевности назначеног периода проистицао је из васпитнообразовних захтева друштва и школе, а нарочито из програмских начела просветитељства, када се књижевно дело вредновало првенствено његовом утилитарношћу. Тај стваралачки миље, преовладао је и у стваралаштву српских писаца и просветитеља до Јована Јовановића Змаја. У раду се даје преглед значајних стваралаца и њихов допринос у развоју књижевности за децу, као посебног вида уметности.

Кључне речи: *просветитељство***,** *књижевност за децу***,** *утилитарно***,** *поучно***,** *естетска вредност***,** *поезије***,** *проза***,** *народни језик***,** *књижевна историја***.**

Положај српског народа у време просветитељства био је, са становишта историјских, економских и културних прилика, веома неповољан. Највећи део национа робовао је под Турцима, а знатно мањи део, после великих сеоба под Арсенијем III Чарнојевићем (1690) и Арсенијем IV Јовановићем Шакабендом, нашао се у саставу Аустроугарске монархије. Ове сеобе, ма колико да су биле неповољне за српски народ, који се расипао на разне стране и испод јарма једног господара потпадао у ново ропство, отвориле су ново поглавље у политичком и културном животу Срба. Тако се десило, да знатно мања групација, која се преселила преко Саве и Дунава, постане корифеј који ће у име целог национа смело закорачити на историјску и културну позорницу Европе. Прелаз из средњег века у ново, модерно доба српске културе, одвијао се споро, али континуирано, у сталној борби за националну самобитност, за економски просперитет и матерњи језик.

Срби су као оглашени војници, ратујући на страни Хабзбуршке монархије, стекли извесне привилегије, које су им омогућиле економски просперитет, али су им донеле и читав низ невоља. Највећа опасност претила им је од мађаризације и германизације, а нарочито су трпели сталне притиске од католичке цркве која се тешко мирила са присуством шизматика у својој близини. И у таквим условима Срби су успели да очувају црквену и националну орга-

низацију која им је била одбрамбени зид и чворно полазиште свеопштег просперитета, на коренима културног наслеђа и епске традиције

Почетком XVIII столећа негују се и оживљавају традиционалне форме старе књижевности: житија, црквене беседе, песме и хронике. У српскословенски језик све више продиру елементи народног говора. Писана и усмена традиција се прожимају, допуњују и модификују. Војвођански Срби, у настојању да се одупру експанзивним насртајима германске културе, све више прихватају утицај руског језика и руске књижевности. У Сент-Андреји, на Фрушкој гори и другим крајевима Војводине веома су активни калуђери, преписивачи, који су себе називали Рачанима. Међу њима су били најпознатији Кипријан Рачанин и Јеротеј Рачанин (крај XVII – прва половина XVIII века). Од Кипријанових рукописа позната је *Стихира кнезу Лазару*, а неки сматрају да је написао и *Буквар словенских песама* (1717). Јеротеј је познат по делу *Путешествије к граду Јерусалиму Јеротеја јеромонаха рачанскога*, у коме поред фактографских записа има и књижевних описа (опис буре, напад гусара), написаних народним језиком на начин који је привлачио и младе читаоце.

Први значајнији писац у овом периоду био је Гаврил Стефановић Венцловић (око 1680–1749), ученик Кипријана Рачанина, песник, прозни и драмски писац, преводилац и велики беседник, за кога се не зна тачна година рођења и смрти. Његов стваралачки опус је богат и разноврстан; писао је песме, беседе и драмске текстове, бележио народне пословице, прерађивао стара житија и др. У његовим делима нема оштре границе између поезије и прозе; своје текстове је стварао за „усмено казивање по превасходству, па самим тим подразумевају један нарочити ритмизирани и подигнути тон“ (М. Павић). Неговао је различите књижевне форме, у флексибилном поетском изразу; на народном и српскословенском језику; од епског десетерца, до барокних модела у везаном стиху. По лепоти и снази стилског израза био је бар за корак испред савременика, а по општим одликама стваралачког опуса, на размеђи између старе и нове књижевности. Није писао за децу, али како читалачки аудиторијум још увек није био издиференциран, барокне одлике његовог језика нудиле су могућност свим узрастима да у тематски богатом и жанровски разноврсном делу овог изузетног стваралаца нађу нешто што одговара њиховом афинитету.

Јован Рајић (1726–1801), историчар, теолог, песник и драмски писац, ђак Емануила Козачинског, један од најученијих Срба у XVIII веку; уз Орфелина припада реду значајнијих српских барокних писаца и просветитеља. Његово највеће књижевно дело је *Бој змаја с орлови* (1791), историјско-алегоричну еп о бојевима Аустрије и Русије против Турака, испеван народним језиком, што га је учинило доступним ширем читалачком аудиторијуму. У области историје написао је капитално дело *Историја разних словенских народов, наипаче Болгар, Хорватов и Сербов* (1768). Рајић није писао оригиналне радове за децу, али је с немачког превео *Цветник*, збирку прича и анегдота о људским врлинама и пороцима, која је објављена годину дана након његове смрти. Као

просветитељ и строги моралиста, неким анегдотама је, слично Доситеју, додавао наравоученија, препоручујући их тако најмлађим читаоцима.

Орфелин Стефановић – Захарије (1726–1785), просветитељ широког образовања и велике ерудиције, најзначајнији је писац рускословенског доба. Своју приврженост Русији и руској култури осведочио је обимном монографијом, *Житије и славнија дела государја императора Петра Великаго, самодрица всеросијскаго* (I–II, 1772). Орфелин се у књижевности јавио средином XVIII века, када је испевао неколико и данас познатих песама: *Поздрав Мојсеју Путнику*, *Тренодија*, *Плач Сербии*, *Сетованије* и *Мелодија к пролећу*. *Песме Плач Сербии*, и *Мелодија к пролећу*, инспирисане су општепознатим мотивима, прва патриотизмом, друга природом. Пажњу малих читалаца пленили су полетни стихови *Мелодије к пролећу*, који дитирампском мелодијом славе буђење живота и лепоту природе.

У другој половини XVIII века, Орфелин своју активност преноси на поље образовања и просвећивања деце и одраслих. У низу школски књига од посебног је значаја словенски буквар *Первое оучение хотјашчим оучитсја книг писмени славенскими називаемо буквар* (1767), штампан руском ћирилицом коју је увео Петар Велики. За српску књижевност и целокупну културу од посебног је значаја био *Славеносербски магазин*, први српски часопис који је Орфелин покренуо у Млецима, 1768. године. Часопис је био уређен по узору на најбоље европске и руске периодикуме тог времена. Међу објављеним прилозима било је песама, приповедака, епиграма, поучних и забавних текстова др. Посебну вредност часописа чини предговор манифестног карактера у коме Орфелин својим погледима на књижевност и образовање, антиципира неке идеје које ће Доситеј оживотворити у своме просветитељском раду.

На почетку предговора првом часопису Јужних Словена, Орфелин се диви човечанству, слави учене људе и хвали корисне књиге. У осврту на прошлост истиче да су ранији центри образовања били намењени високоученима (зналцима латинског језика), а народ од тога није имао користи. Овим ставом Орфелин отвара расправу о употреби народног језика, што има историјски значај. Како је у Европи замењен латински језик – тако би и код Славена ваљало заменити славеносербски, старословенски и рускословенски језик.

Орфелин изражава наду да ће часопис бити од користи свима, па и онима који нису школовани. По њему је српски народ способан и у свему талентован – само штета што није просвећен и образован. Основни задатак часописа је да поучи и забави. За свој рад не тражи награду, а највећа награда било би му сазнање да је народ од часописа имао користи. Моли читаоце да за часопис сакупљају древности српског народа. Шест бројева часописа може се укоричити у један број. Завршава речима: „На грешкама се учи“.

Иако се угледао на руске периодикуме, он је свој часопис прилагодио српским потребама. Оригиналних састава скоро да у часопису и нема. За нас покретање овог часописа има изузетан књижевноисторијски значај. О томе

Скерлић каже: „То није само програм књижевног рада, већ проглас историјског значаја где ће се изнети идеје просветитељства у XVIII веку.“ Иако идеје нису доследно спроведене, нису ни занемарујуће. Наш први журналиста успоставио је нека од чворних полазишта нове српске књижевности, у оквиру које ће се развити и књижевност за децу и младе.

Међу писцима просветитељског доба пажњу заслужује Јован Мушкатировић (1743–1809), Доситејев савременик, „истинољубитељ и општег добра и ползе делатељ“. Школовао се на Лицеју у Пожуну, а права студирао у Пешти. Аутор је историјског списа *Черте серпског живота у Унгарији*, у коме изучава обичаје и историју Срба у Угарској. Знатно пре Вука отпочео је рад на сакупљању народних умотворина, пре свега пословица, загонетки и изрека. Дело *Причте илити по простоме пословице*, *темаже сентенце илити реченија* (Беч 1787), које је посветио своме сину првенцу, да из њега сазна *красноречије серпскога језика*, могло је послужити као забава широком аудиторијуму деце, омладине и одраслих читалаца. Својим пословицама и изрекама, Мушкатировић се сврстао у ред значајних претходника и утемељивача српске књижевности за децу и младе. Његово дело зрачи оптимизмом и вером у бољу будућност српског народа. Доситеј је био одушевљен његовом посвећеношћу отаџбини, посебно хвалећи његово „свој нацији нашој доброжеланије“.[1]

Доситеј Обрадовић (око 1740–1811) је један од неколико темељних стубова целокупне српске културе. Просветитељским и књижевним делом конкретизовао је неке идеје и погледе својих претходника, поставио темеље нове српске књижевности и био претходница литературе за младе.

Доситеј (световно име Димитрије) је од детињства био опседнут идејом аскетизма, због кога ће рано отићи од куће, у манастир Хопово, где ће спознати све мане верског догматизма. У манастиру је поред црквених имао прилике да чита и *грађанске* књиге, које ће му одшкринути капију новог света, просветлити га и отворити неисцрпну ризницу науке. Његовом освешћењу посебно је допринео игуман манастира, Теодор Милутиновић који му је „пустињу, пештере и светњичење“ полако избијао из главе, говорећи да се томе „разумни људи ругају“.

---

[1] Међу просветитељима из друге половине XVIII века, Доситејевим савременицима, вредни су помена Кузман Јосић (1765–1826) који је написао *Разглаголствије между учениками* (1794) и Михаило Максимовић, утемељивач хумористично-сатиричне прозе код нас (*Мали буквар за велику децу*, 1792). Предмет Михаиловићеве сатире су жене и калуђери. *Поучителни магазин за децу*, Аврама Мразовића (1787), оснажио је идеју о потреби стварања посебне литературе за децу и младе. Емануел Јанковић (1758–1792) је скренуо на себе пажњу комедиографским радом. Посрбљавањем комедија са немачког језика (*Зао отац и неваљао син* и *Благодарни син*, обе 1789), он је заслужио име родоначелника српске комедије. Својим ставом да не пише у „славенском, него у материнском језику“, јер није славјанин, него Србин, он је на известан начин антиципирао Вука и његово схватање језика.

Разочаран запарложеношћу манастирског живота за којим је раније жудео, Доситеј 1760. године напушта Хопово и креће у свет, прво као одбегли калуђер, потом као учитељ, писац, просветитељ и филозоф, који ће целог живота путовати по разним крајевима Европе. Након трогодишњег учитељовања у Далмацији, прво његово велико путовање, завршило се у Смирни, где ће слушати предавања чувеног учитеља, „новог грчког Сократа“, Јеротеја Дендрина. Савладао је старогрчки и новогрчки језик вратио се у Далмацију, а потом преко Трста у Беч, где ће са латинским, немачким, италијанским и француским језиком, упоредо учити метафизику, логику и друге науке. Након Беча обишао је више градова у Италији, одакле одлази у Цариград, да би се преко Молдавије, Пољске и Шлезије нашао на универзитету у Халеу, где ће слушати филозофију и естетику.

Боравећи у европским метрополама, Доситеј није заборављао српске земље, народ и отаџбину. „Кад ће у оним прекрасним земљама оваква училишта бити? Кад ће се и она младеж с оваквим наукама настајавати?", питао се често док је мислио на свој још увек поробљени и непросвећени народ. Своје просветитељске идеје и животна опредељења, најбоље је исказао у *Писму Харалампију*, првом објављеном спису, који има манифестни карактер. Под утицајем аустријског јозефинизма и европског рационализма и просветитељства, он ће у писму рећи да се „само простота и глупост задовољава всегда при старинском остати“. Залажући се за „општи, целога народа језик“, антиципирао је темељна начела Вукове реформе и наговестио нове могућности народног језика. Цео живот је завештао науци, како би знањем помогао народу: „За сав дакле, српски род ја ћу преводити славни’ и премудри’ људи мисли и совјете, желећи да се сви ползују“.

Своја *путешествија* Доситеј је крунисао боравком у Паризу и Лондону, градовима који су били симбол слободне мисли и грађанске културе. У зрелим годинама живота, када су снага и стваралачка енергија већ биле на измаку, поново се враћа у Беч где ће једно време живети као учитељ, у материјалној беди и оскудици. Старост га је затекла у Трсту, где ће остати до Првог српског устанка. Иако стар и физички оронуо, вођен крепким и полетним духом, а нарочито љубављу према Србију, кренуо је у отаџбину да се стави на располагање напаћеном и тек ослобођеном народу. У Београду ће 1808. отворити Велику школу, а 1810. Богословију. Био је члан Правитељствујушчег совјета и први „попечитељ просвештенија народња“. Умро је 1811, а сахрањен пред Саборном црквом у Београду.

Доситеј је српској баштини оставио обимом скромно, али по вредности велико дело. Његов стваралачки опус на известан начин супституише филозофију европског просветитељства и тековине српске културе и традиције. У целини гледано, Доситејево дело је својеврсна апологија науке, слободе и просвећености. Апелом: „Књиге, браћо моја, књиге, а не звона и прапорце!“, исказао је суштину своје филозофије и кредо просветитељског рада.

У својим најбољим делима (*Живот и прикљученија*, *Совјети Здравог разума* и *Басне*), исказао је велико животно искуство и стечено знање, на начин који ће „и родитеље у њиховом благом намјеренију укрепљујући и у срцам младости српске небески и божествени огањ ка ученију и к добродјетељи возжигавајући и свет разума чак до прости' сељана и до сами' пастирски' колиба расширујући". На појединим местима он је неумољиви критичар феудалне учмалости и антиципатор културних и друштвених реформи, на којима ће се остварити материјални и духовни препород српског народа.

Са становишта књижевне историје, посебну пажњу заслужује Доситејева романсирана аутобиографија *Живот и прикљученија Димитрија Обрадовича нареченога у калуђерству Доситеја*. Тематска и естетска структура овог дела садржи све битне ознаке ондашње литературе: развијену фабулу, рефлексивне и реторичке трактате и елементе полемичне и наративне прозе. То је аутентичан пишчев животопис, од детињства до старости, штампан у два дела: први 1783, а други, у епистоларној форми, 1789. године. Већ у самом *Предисловију*, наговештен је литерарни карактер дела: „Слатка је ствар и пуна безлобне забаве и утјешенија спомињати се својих прошастих времена, од самог незлобивог детињства и веселе младости до мужеског возраста и зреле старости". Аутор потом говори о раном детињству, о првим жељама, идејама и заблудама младости, уносећи обиље занимљивих детаља, необичних ликова и живописних пејзажа. Са посебном љубављу и даром за уметничко обликовање, градио је портрет свога добротвора, игумана Теодора Милутиновића: „Брада му пократка, округла, и власи на глави беле како снег, а образ чист и млад, пун млека и ружице; поглед дрзновен, но у исто време љубак и милостив; очи пуне живота и неке особљиве сладости. Како ме је погледао, придобио је све срце моје. Рекао би као да сам га познавао пре много година, и као да ми је својим взором рекао: ја ћу бити твој благодјетељ и отац. И кад не би се смијао, на лицу би му неко тихо, природно осмејавање цветало". Урођени дар за опсервацију Доситеј је исказао и у самој техници приповедања, а нарочито у описима живописних фрушкогорских пејзажа: „С десне стране потока пружила се једна веселовидна долина, сва покривена и украшена с ливадама, пуна траве и цвећа селнога. А с оне стране долине рекао би да су царске башче. Виноград до винограда, окружени плодоносним дрвећем, брдо над брдом, хум над хумом, као да се један на другог другољубно наслонио."

Први део аутобиографије садржи доживљаје из Доситејевог детињства и боравак у манастиру Хопово, до одласка у свет, 1760. године. Други део има епистоларну форму, саткану од дванаест аутентичних писама, упућених анонимном пријатељу. Садржина писама испуњена је збивањима и необичним путовањима, протканим сликама потресних догађаја, филозофских размишљања и гротескних детаља. У целини гледано, дело *Живот и прикљученија* само на први поглед представља романсирану биографију пишчевог живота. По општим вредностима и порукама дело садржи пишчеву филозофију живота и начелне ставове о важним питањима материјалне и духовне културе. Ако се има у виду

озбиљност проблема којима се Доситеј овде бави, с правом се може поставити питање приступачности дела нивоу свести и општем интересовању деце.

Доситеј своје дело није писао за децу. Пажљивијем читаоцу неће промаћи чињеница да се он на више места посебно обраћа српској *јуности* и да своје дело пише на *ползу* читавом народу. Реч *јуност* не подразумева строго одређени узраст, већ обухвата децу и омладину, дакле ону фазу човековог живота, у којој се на развој личности може највише утицати. Судећи по томе, Доситеј је, макар имплицитно, своју аутобиографију намењио и деци. Овај став се може образложити чињеницом да је бежање деце од куће и њихова склоност за литерарне садржаје, инспирисане авантуризмом и путовањима у егзотичне крајеве и непознате пределе, веома честа тема и у савременој европској и српској књижевности за децу. Поучни карактер Доситејевог дела, подсећа на садржину старијих авантуристичких романа.

За развој књижевности за децу, од посебног су значаја Доситејеве басне. Доситеј није писао оригиналне басне, већ их је слободно преводио и прерађивао, дајући им аутентична наравоученија. И поред тога, суштина басне остајала је непромењена. Њена структура се, као и раније, темељила на три основна елемента: алегоричној форми, анималним ликовима и наравоученију.

Басна води порекло из Индије, а у Европу је стигла преко Езопа, као литерарни жанр и културна тековина усмене и писане традиције. По времену настанка, а нарочито по својим одликама, басна је претходница свих родова и књижевних врста. Виготски је истицао да је у басни „зачетак лирике, епа и драме“ и да су њени ликови „праузори“ свих епских и драмских јунака. У историји књижевности и развоју појединих жанрова, форма басне је остајала иста. Басна је одувек имала алегоричну садржину и дидактичке поуке, што ће јој на известан начин омогућити и трајно присуство у књижевности за децу. Кратком формом и и динамиком радње у којој животиње говоре и опонашају људе, одувек је привлачила пажњу најмлађих читалаца. Њена алегоричност, ма колико била инспиративна, може бити препрека знатижељи деце, још увек неспособне да одгонетну комплексне литерарне садржаје. Због тога ваља бити обазрив при избору басни за децу, која воле једноставне и динамичне садржаје, јасне поруке и типичне јунаке, примерене њиховом интересовању, емоцијама и нивоу интелектуалне свести. Басне као што су *Цврчак и мрав*, *Гавран и лисица*, *Вук и јагње*, *Лав и магарац*, *Бик и јелен* и њима сличне, својом структуром, садржином, порукама и значењем, у целости задовољавају интересовање деце и афинитет њихове природе.

Доситејева склоност према баснама може се објаснити и његовим опредељењем да постане мисионар просветитељства и учитељ српског народа. Басне су поред житија светаца и других црквених књига, биле његова омиљена лектира и у манастиру Хопово. Као учитељ, на баснама је поучавао децу и омладину, да би доцније и сам, код филозофа Јеротеја Дендрина, у Смирни, на

Езоповим баснама учио изворни грчки језик. Осим тога, читао је басне Галена, Лафонтена, Лесинга, Федра и др.

У предговору *Баснама* Доситеј ће рећи да „ништа није способније од басне усладити децу к читању, принудити к вниманију и привикнути их размишљенију и расужденију“. Искуство које је као учитељ стекао у просветитељском раду, помогло му је да открије функционалне вредности ове литерарне врсте у васпитању и образовању младих нараштаја.

Иако је форма басне развијена на једноставном фабуларном току, њена елиптично-алегорична садржина поделила је мишљења књижевних критичара и теоретичара око питања да ли овај архаични жанр припада књижевности за децу или за одрасле. Сима Цуцић је исказао експлицитан, али контрадикторан став. Он Доситеја сматра родоначелником „наше дечје књижевности“ већ по томе што је преводио Езопа, Лесинга и друге баснописце, да би одмах затим рекао да су басне „првобитно писане за одрасле“ и да оне „нису за децу“. Доситеј је по њему „наш први омладински писац“, првенствено по делу *Живот и прикљученија*, које је и „најбоље дело белетристике нашег раног XIX века“ (Цуцић 1951: 34–36). Слободан Ж. Марковић, припадник средње генерације књижевних историчара, рећи ће да се извесне басне „морају прихватити као лектира младих, али не све“ (Марковић, 1999: 43). По нашем мишљењу, басна је рано стекла статус класичног књижевног жанра, како у усменој, тако и у писаној традицији, који је одавно нашао своје место у лектири и читанкама за децу и одрасле. Коначно, басна је жанр свих узраста и свих интелектуалних нивоа.

Доситејево схватање књижевности и њене друштвене функције, одудара од Хегеловог става по коме је уметност само забава и разбибрига, а сасвим је блиско ставу Чернишевског за кога је књижевност учитељица живота. Чињеница да и савремена критика књижевности за децу познаје компоненту дидактичности, даје Доситејевом делу у развоју српске књижевности за децу, већи књижевноисторијски значај.

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ ПОЧЕТКОМ XIX ВЕКА

Почетак XIX века обележила су два велика историјска догађаја – Први српски устанак (1804) и Други српски устанак (1815), у којима је српски народ започео борбу за коначно ослобођење од турског ропства и ново успостављање српске државе. Слобода је била услов и основна претпоставка опште еманципације у свим областима духовног и материјалног живота. Просветитељски рад Доситеја Обрадовића наставља се отварањем школа широм Србије. Његов апел: „Књиге, књиге, браћо моја, а не звона и прапорце!“, заталасаће духовни живот у свим градовима Србије и покренути латентне могућности друштва и образованих појединаца да се ангажују у просвећивању и образовању младих нараштаја. У Београду се након Велике школе (1808) и Богословије (1810)

отвара лицеј, који ће једно време радити у Крагујевцу. Српска учитељска школа, након четири године рада у Сентандреји, премешта се 1816. године у Сомбор. Оснивају се културна и научна друштва, међу којима су од посебног значаја *Матица српска* (1826) и *Друштво српске словесности* (1841). Српски писци и просветитељи делују активно и изван српског говорног подручја. Гаврило Ковачевић „књигопродавец земунски“ (1765–1832) штампа у Будиму 1809. године поучно-забавни магазин *Пролетија или летораса человеческог века*. Садржина магазина је компонована у две дијалошке целине: *Вертоград* и *Разговор после вечере*. Први део је испуњен шестодневним разговорима између оца и сина, о различитим питањима живота, о човековом односу према богу, о религији, образовању, односу деце према школи и старијима, о учењу и сл., а други разговором између учитеља и ђака, на теме из школског живота и школских програма.

Период националног освешћивања и духовног буђења српског народа у првој половини XIX века интензивирао је и до извесне мере усмеравао својим радом Вук Стефановић Караџић. Његов реформаторски рад био је нарочито делотворан у сфери језика и књижевног стварања. Реформу језика започео је штампањем граматике под насловом *Писменица сербскога језика* (Беч, 1814) у којој је поједноставио азбуку, по фонетском принципу да сваком гласу одговара једно слово, а сваком слову један глас. На том плану од посебног је значаја и његов рад на сакупљању речи из народног језика и штампању речника. Прво издање *Српског рјечника* изашло је у Бечу 1818. године. Речник је имао 26 000 речи сакупљених на ужем простору Србије. За друго издање, 1852. године у Бечу, Вук је сакупио око 20 000 нових речи са српског говорног подручја, ван тадашње Србије. Вук није стигао да штампа треће издање речника. То ће, након његове смрти, учинити Љуба Стојановић и Пера Ђорђевић, 1898. године.

Прву збирку народних песама Вук је штампао у Бечу 1814. године, под насловом *Мала простонародна славеносербска песнарица*. У збирци је било сто лирских и свега седам епских песама. Већ у другој збирци (*Народна сербска песнарица* 1815), поред стотинак лирских, унео је седамнаест епских песма које је записао од Филипа Вишњића и Тешана Подруговића. Од тог периода па до краја живота Вук је штампао више збирки народних песама: 1823. и 1824. у Лајпцигу, 1833. у Бечу, а од 1841. до 1864. припремио је и штампао ново издање, у шест књига. Вук је сакупљао и прозне усмене форме. Народне српске приповетке штампао је у Бечу 1821. године. Ова збирка имала је дванаест приповедака и више од 160 загонетки. Друго издање приповедака, посвећено Јакову Гриму, које ће доцније на немачки превести његова кћи Мина, изашло је у Бечу 1853. године. *Српске народне пословице* изашле су на Цетињу 1836. године.

У Вуковом књижевном и реформаторском раду од посебног је значаја 1847. година. Те године Вук штампа превод *Новог завјета*, Ђура Даничић објављује *Рат за српски језик и правопис*, Бранко Радичевић објављује прву збирку својих *Песама*, Његош у Бечу штампа *Горски вијенац*. Сва ова дела,

различита по тематици, структури и стилском исказу, објављена на народном језику, на најбољи начин су потврдила исправност и оправданост Вукових идеја и његових назора о језику и правопису. Показало се да језик *чобана и говедара* садржи довољан фонд речи којим се могу исказивати суптилна осећања људске душе, једнако успешно као и садржаји из других дисциплина, у различитим областима човекове духовне и материјалне културе. Објављена дела представљала су чврсту основу на којој ће се развијати српска модерна књижевност, а у оквиру ње и књижевност за децу и младе. Тематска структура, стил и језик и жанровска разноврсност народних умотворина, представљаће за дужи низ година, неисцрпни извор поетског надахнућа и књижевни узор читавом поколењу српских романтичара и песника за децу и омладину.

У време Вукове борбе за народни језик, књижевност Западне Европе се ствара и развија у складу са основним начелом романтичарске поетике: *потпуна песничка слобода*. Побуна против класистичког естетског апсолута одвела је ствараоце у сферу интимног и иреалног, у свет маште и емотивног сензибилитета. За разлику од романтизма у развијеним земљама Европе, који је био одређен степеном досегнуте културе, романтизам у српској књижевности био је условљен и дефинисан степеном националне свести. Епска традиција и буђење националне свести, са становишта књижевне историје, обојили су цео XIX век.[2] Народне умотворине које је Вук сакупљао и штампао приближиле су Србију познатим писцима и културним радницима Европе, који показују све веће интересовање за српску традицију, српски језик и усмено стваралаштво. Народна поезија се преводи на многе европске језике, а српски језик се уводи у студијске програме великих универзитета у Петерсбургу, Бечу, Берлину и Москви. То је подстакло динамику културних збивања у Србији и стваралачки занос писаца, који се надахњују на изворној снази десетерачке традиције.

У овом периоду књижевност за децу још увек није стекла статус посебног вида стварања, али се поједини писци све више одлучују да понешто напишу за најмлађе читаоце. Пре Змаја српска књижевност нема изразито дечјих писаца. Писци су склони преводима и преради дела из стране књижевности, углавном поучне садржине. Понекад су, инспирисани стварањем страних писаца, писали оригиналне песничке и прозне форме. У том погледу нарочито је илустративно дело Милована Видаковића, који се не може сматрати дечјим писцем, али који је својим романима, намењеним широком аудиторијуму читалаца, успоставио чврсте темеље романескног жанра. Од осталих писаца предзмајевског доба, пажњу заслужују дела Атанасија Стојковића, Јоакима Вујића, Лукијана Мушицког, Луке Милованова, Бранка Радичевића, Јована Сундечића, Тимотија Илића, Јована Суботића и Ђорђа Рајковића.

---

[2] Опширније о томе, види: Миомир Милинковић: *Књижевно дело Милорада Поповића Шапчанина*, Народна библиотека Шабац, 1996, стр. 22–27.

Атанасије Стојковић (1773–1832), доктор филозофије, професор Универзитета у Харкову, аутор капиталног, тротомног дела *Фисика* (1801–1803), творац је првог оригиналног романа у српској књижевности, *Аристид и Наталија* (1801). Роман има све одлике сентименталне прозе која садржи широк спектар тема и мотива, сладуњаву љубавну повест, контрастну слику села и града, породичне и брачне проблеме и питања пријатељства и морала. Динамика радње, нарочито богатство информација и порука, учинили су ово дело пријемчивим младим читаоцима. Стојковић је написао и роман *Кандор* (1800), који је због филозофских преокупација и дидактичке засићености остао незапажен од стране читалаца.

Милован Видаковић (1780–1841), најпопуларнији је и најчитанији српски писац почетком XIX века. Рођен је у Неменикућама под Космајем, а умро у Пешти. Школовао се у Сегедину, Новом Саду и Темишвару. Био је једно време професор новосадске гимназије. Аутор је романа *Усамљени јуноша* (1810), *Велимир и Босиљка* (1811), *Љубомир у Јелисијуму*, у три дела (1814, 1817, 1823), *Касија царица* (1827), *Силоан и Милева* (1829), *Љубезна сцена на веселом двору Иве Загорице* (1833), *Селим и Мерима* (1839).

У време када је живео, Видаковић је био популаран међу читаоцима, али оспораван од критичара. На језик његових романа *Љубомир у Јелисијуму* и *Усамљени јуноша* окомио се Вук Стефановић Караџић, више емотивно него аргументовано, без неопходног књижевнокритичког искуства и теоријског знања. Колико је језик Видаковићевих романа био лош, толико је Вук био добар критичар.

Видаковићеви романи су пуни необичних догађаја и немотивисаних преокрета, страдања, отмица, прерушавања и спасавања у задњи час. Да би заварали непријатеље и затајили сопствени идентитет, мушкарци се често прерушавају у калуђере, а девојке у мушкарце. Међу главним ликовима су често јунаци из српске историје, Марко Краљевић, цар Душан, краљеви Урош, Вукашин и др.

Видаковић је позајмљивао и прерађивао мотиве из стране књижевности, уводећи их у српску средњовековну историју и српски простор. Радња његових романа је најчешће ситуирана у природни амбијент, у сликовите пејзаже са различитих географских простора. То им даје лирску боју и поетски карактер, што је импоновало младом читаоцу пишчевог доба.

Тежишни мотив романа *Велимир и Босиљка* је прича о насловним јунацима, које су Турци прво одвојили од породице, а после и једно од другог. Пажња писца је усредсређена на њихова дугогодишња лутања, пуна необичних доживљаја, од Србије до Египта и Персије, да би се потом срели на неком острву у Егејском мору. На крају ће се састати са својим породицама у Црној Гори.

У роману доминирају слике пејзажа, који каткад бацају у засенак драматику интимне и породичне историје. Живописни предели Србије, Бугарске, Грчке и Свете горе изазивају у осећањима главних јунака незаборавне импре-

сије и непоновљив естетски доживљај. Док посматра прекрасни египатски пејзаж, Велимир с носталгијом призива слике родног завичаја: „О мила моја Сербијо, у теби овога нема, но зато си ти мојему серцу најмилија и најљубезнија на целом свету“. Поетски карактер романа оснажују три уметнуте песме које су истовремено похвала природи и емотивна исповест главног јунака.

Велимир и Босиљка су идеализовани јунаци. Она је „као један цвет ружица; поред ангелске лепоте имала је и све друге благородне прелести, ништа од ње што је год красно, благородно и величествено, грације сакриле нису“. И портрет Велимира вајан је као узор анђеоске лепоте и чедности. Иако их је судбина за дужи период раставила, они су били истрајни у својој оданости чедности. Велимир одолева другим женама, а Босиљка да би се сачувала, преоблачи се у одећу мушкарца.

Иако су књишки исконструисани и често недоследни, Видаковићеви јунаци су од крви и меса; умеју да воле и осећају, да пате и да се боре, да страдају за љубав и узвишене циљеве. Видаковић је својим романима извршио снажан утицај на стварање доцнијих писаца, нарочито на Богобоја Атанацковића и Јашу Игњатовића. Са становишта књижевне историје његово дело има знатно већи значај у развојним токовима српске књижевности од оног који му је досадашња критика давала.

Еустахија Арсић (1776–1843), хуманиста, „женски Доситеј“ како су је звали савременици, прва српска списатељица после Јефимије и прва Српкиња која је штампала своје књиге, ступила је на књижевну позорницу 1814. године, када је Вук објавио прву збирку народних песама. Смисао живота налазила је у несебичној помоћи људима, у њиховом просвећивању и културном уздизању. Помогла је Јоакиму Вујићу да штампа *Животописаније* (1833), у тренутку када је био „од целога света остављен“. И сам Вук, иако је није познавао, обратио јој се 1821. године, као будућем пренумеранту, хвалећи њену љубав према књижевности у којој је она „не само добра помоћница и милостива благодјетелница, него и славна дјејатељица“. О личности ове списатељице и њеним погледима на свет и образовање младих, најбоље говоре њене књиге *Совјет матерњи предрагој обојега спола јуности сербској и влахијској* (1814) и *Полезнаја размишљања о четирех годишњих времена* (1816). Пишући своје књиге, ова племенита спистељица је желела, како сама каже, да помогне **„***роду просвештеније***,** *тами уништоженије***,** *демонов умертвленије***,** *и лихви и неправди изгонение***“**. Њено дело и њен однос према *јуности*, антиципирао је потребу стварања литературе за децу и младе нараштаје.

Лукијан Мушицки (1777–1837), најпознатији српски песник предромантичарске епохе, није писао за децу, али заслужује пажњу циклусом оригиналних космополитских и патриотских песама, надахнутих актуелним питањима и темама пишчевог времена. Песме инспирисане љубављу према слободи, отаџбини и народу, одувек су биле поуздана лектира за читаоце свих узрасних нивоа. Савременици су у њему видели генија српског народа и „оца нове срп-

ске књижевности“, а глас његове славе ширио се и изван српских граница. Посебно су биле популарне његове песме *Глас народољупца* (1819) и *Глас харфе шишатовачке* (1821), а доста се говорило и о песми *Ода самоме себи*.

Патриотизам Лукијана Мушицког простирао се од Будима „даже до Његуша“; иако је био свештено лице, отворено је истицао да је важније национално образовање од религиозног. С поносом је истицао: „Ја Сербин сербски читам, пишем“, али је по питању језика ипак остао двосмислен и неопредељен. Прихватао је народни језик, али се никако није одрицао ни језика којим је говорила и писала већина његових савременика: „Словенски и сербски језик – два су пута! К једној цели воде нас“.

Тимотеј Илић (1795–1851), писац који је преводио и прерађивао дела из стране књижевности, кога Скерлић у својој *Историји* уопште не помиње, а Деретић само узгредно, „уз имена још неколико књижевника чија имена мало или нимало говоре“ (Деретић 1983: 270), оставио је иза себе три књиге са истим насловом *Пријатељ сербске младежи* (1840, 1843, 1845), које заслужују пажњу више по садржини и намени, него по уметничкој вредности. Поднаслов књиге „преводи и оригинална сочиненија“ унапред сугеришу карактер њеног садржаја.[3] У предговору Илић објашњава основну намену своје књиге. Превасходни му је циљ да читаоце свих узраста поучи и забави. Обраћа се оцу и моли га да прочита књигу и препоручи је сину, јер ће обојица у њој „полезне налазити науке“, а она ће им душу „увесељавати, срце облагорождавати и ум украшавати“. Писац је пун оптимизма и вере у будућност српске омладине. Занос са којим се обраћа младима, најбоље говори о томе: „Здрава ми и срећна буди љубезна Сербска младежи! Ја те из свег срца поздрављам. О, оди к мени, и пружи ми руку твоју, да те кроз једну красну пољану, пуну разнога мирисавог цвећа и веселим плодовима оптерећеног дрвећа проведем“...

Илићево дело је неоригинално, уметнички бледо и неинвентивно и по општим вредностима не одговара претенциозним обећањима из предговора. Са становишта књижевне историје, Илић заслужује пажњу, превасходно по томе што хронолошки припада првом кругу српских писаца који су стварали за децу и са посебном се пажњом обраћали „сербској младежи“.

Лука Милованов (1784–1828), српски учитељ из околине Сребренице поставио је темеље српске поезије за децу. Он је 1810. године написао књижевнопоетичку расправу *Опит настављења о србској сличноречности и слогомерију или просодији*, у којој је изложио „први пут код нас систем српске версификације“(Деретић 1983: 209), залажући се за народни језик и фонетско писмо.

---

[3] Вредност Илићевих књига је, по мишљењу Драгољуба Јекнића, у ауторовом покушају да се „српској младежи, по угледу на остале европске народе, понуде књиге које ће јој бити на *ползу и увеселеније*“ (Јекнић 1994: 30).

Милованов своје дело није објавио за живота, већ га је завештао Вуку, који ће га с извесним корекцијама штампати 1833. године. У *Опиту* је штампан и мали циклус препеваних и оригиналних песама, које краси лакоћа говора, сатканог на изворима фолклорног мелоса. Садржина и стилска особеност песама, инспирисала је и самог Вука, који ће рећи „да је Лука био прави естетичарски мајстор начинити стихове; и са самом овом, овако после смрти његове издатом књижицом, заслужује мјесто међу првим нашим списатељима дојакошњег и данашњег времена“. Посебно су лепе две изворне песме Луке Милованова: *На књижицу за новољетни дар* и *Мојој дјеци на мајалес*. Поред књижевноисторијске, ове песме имају и естетску вредност, остварену у једноставним, али сликовитим и мелодичним поетским изразом.

Песма *На књижицу за новољетни дар* антиципира неке елементе поетике, који ће се сретати у делима доцнијих песника за децу. Песма је саткана од складног низа хипокористичких израза, добро осмишљених у градативној форми сугестивне поенте. Садржина сваке строфе има и своју естетску вредност, остварену у мозаичком низу одабраних деминутива.

Из стихова провејава песникова намера да се приближи свету деце, да им испуни жеље, да их поучи и да се поигра са њима. Нудећи им *лутчицу*, *игрицу*, *птичицу*, *рибицу*, *китицу и књижицу*, Милованов је остварио широку раван поетских мотива и поставио темељне координате српске поезије за децу. Једноставан израз, променљиви ритам и ведрина стихова, наговестили су естетски оквир и главне правце развојних токова српске књижевности за децу.

Ако се пође од става да књижевни манифест представља потенцијални извор идејних и идеолошких конфронтација и књижевноуметничких претпоставки, онда би се могло рећи да песма Луке Милованова *На књижицу за новољетни дар*, по карактеру тематске и естетске структуре, носи видна обележја манифестне поезије. Вредност књижевног дела се мери збиром општих квалитета, његовим значајем у историјском развоју жанра коме припада и функционалном вредношћу у односу на друге моделе у оквиру жанра коме припада. Према томе, поменута песма, поред естетске, има и књижевноисторијску вредност. Овакав став, двеста година након настанка песме, има своју методолошку и критичку заснованост, која се може извести на компаративноаналитичком плану, у дугом хронолошком низу српске књижевности за децу. Иако је за собом оставио само две песме за децу, Милованов је поставио темеље једне младе и посве нове поетике. То му је на дужи рок обезбедило место у историји српске књижевности за децу.

Бранко Радичевић (1824–1853), иако није проживео ни просечан људски век, нити до краја исказао сву раскош песничког талента, својим делом је започео блиставе кораке у развоју новије српске књижевности. Његова поезија је искорачила из времена у којем је настала и постала она танка, транзитоарна нит, која сеже до нашег доба и најновијих токова српске поезије.

Јасна, вуковска компонента и утицаји немачких сентименталиста и романтичара, представљају две изразите, црте, које су у досадашњим изучавањима Бранкове поезије биле стално присутна дилема и предмет спорења књижевних критичара и историчара: Да није било Бранковог познанства са Вуком, какав би био његов даљи песнички пут? Павле Поповић је први изразио сумњу да Бранку, можда, није „шкодио народни правац којег се доцније уз Вука латио? Да није било Вука, ко зна какво би било певање Бранково? - Да не и боље?“ Слично питање поставио је и Милан Кашанин, само у оштријој форми, а Драгиша Живковић га је у својој студији *Трохеј или јамб Бранка Радичевића* исказао као дилему и недоречен став, да би тек након 150 година од појаве прве Бранкове збирке песама, заузео експлицитан став: „Мислимо да је већ време да једном скинемо са дневног реда питање: шта би било да Бранко Радичевић није приступио Вуковом кругу?“ По његовом мишљењу, Бранко би се „натезао са језиком, мешао јамб и трохеј, служио се овешталим песничким језиком и уписао у низ трагичног поколења српских песника“ (Живковић 1997: 101). Уласком у Вуков круг, Бранко је постао „први велики песник народног правца.“ Оваква врста упрошћавања, као и ставови на линији крајњих консеквенци, не могу се узети као коначни судови, поготово ако се зна да су још пре Вука, Бранка и Ђуре Даничића, али и у њихово време, народним језиком певали и писали Доситеј Обрадовић, Јован Рајић, Лукијан Мушицки, Павле Соларић, Јован Суботић, Јован Стерија Поповић, Ђорђе Малетић, Никанор Грујић и други. Вукова реформа језика и правописа, научно образложена *Ратом за српски језик и правопис* Ђуре Даничића и Бранковим песмама на народном језику, само је подстакла интензитет већ започетих језичких и књижевних тенденција. Бранко је Вуковој борби удахнуо живот и неопходну енергију за успешан исход започетих реформи. Питање: Шта би било да Бранко није ступио у Вуков књижевни круг, има један, недвосмислен одговор. Можда 1847. не би била година Вукове победе. Можда би тај тренутак у историји српске књижевности и културе био одгођен за коју деценију доцније. Можда, али то су већ нагађања која припадају дискурсу непоузданих спекулација. Сигурно је само то да би Бранко и изван Вуковог круга био велики песник

За живота Бранко је објавио само две збирке песама, прву 1847, а другу 1851. Трећу збирку издао је његов отац 1862. године. Већ у својој првој песми, која носи наслов *Девојка на студенцу*, испеваној у јуну 1843. године, зажуборио је непосредно и спонтано, чудесни говор његове поезије.

И у другим песмама из тог периода, као што су *Путник на уранку*, *Путник и тица*, *Циц*, *Враголије* и друге, испољио је несвакидашњу лакоћу певања и снагу песничког дара.

Из овог циклуса издвајају се песме *Циц* и *Путник на уранку*, које деца и млади и данас радо читају. Песма *Циц* (*Рибарчета сан*), се може дефинисати као љупка мелодија у којој се осликава унутрашњи свет детета и неограничена моћ његове разигране маште. „Поетска слика у овој песми није толико слика

пејзажа колико слика збивања у којој се путем сна дочарава дечје жеља за тријумфом“ (Јовановић 2007:54). Завршетак песме је реалистичан и помало суров; свет из снова срушио се и нестао неочекивано и немотивисано, као у садржини какве бајке.

Путник на уранку је најлепша химна природи, њеној лепоти и видљивим ознакама живота. Кликтај песникове душе, преточен у јутарњи сусрет путника са природом, инспирисан је жубором воде, песмом птица, мелодијом ветра, топлином сунца, ширином неба, рустикалним колором ливаде и јагањаца и пастирске фруле. Експресија стихова дочарава распеваност песникове душе, која се разлива у симболици ономатопеичног звучања непоновљиве песничке мелодије.

Песме *Циц* и *Путник на уранку* карактерише лакокрил и полетан ритам, експресиван говор и песников смисао за лепоту и уметнички склад. Језик је природан и лак, мелодичан и функционалан, сликовит и асоцијативан, до нивоа на којем се ове песама доживљавају као најлепши обрасци чисте и љупке дечје лирике. За разлику од ових песама које су и данас познате и популарне међу читаоцима свих узраста, песма *Бакина прича*[4] и по садржини и по порукама, а нарочито по естетској структури, више припада реду педагошких стереотипа, него моделу Бранкове поетске реторике. Песма је саткана од два напоредна нивоа, бајковитог и реалног. Иреални слој чини прича о непослушној деци која су отишла од куће и доживела несрећу. Бранков говор у овој песми садржи остатке митских пра-слика, засићених детаљима бруталних и монструозних инсценација. Реални слој песме, иако прозаичан и једноставан, оплемењен је хумором, који оставља оставља снажнији утисак и асоцира слику из дечје свакодневице.

Ђачки растанак је најпопуларније, а по оцени многих књижевних критичара и најбоље Бранково дело. Мотив растанка присутан је у поезији скоро свих европских романтичара. Бранко је покушао неколико пута, да тугу ђачког и завичајног растанка заодене у поетску форму. Први, и не баш успео модел поетизирања на ову тему, била је песма ***Abscheid von Karlovitz*** (Опроштај од Карловаца), испевана на немачком језику. Други покушај је песма *Опроштај***,** испевана на српском језику. *Ђачки растанак* је трећи и најпотпунији израз ове теме. У мозаичком лирском ткању од 737 стихова, Бранко је остварио контрапункт најразличитијих тема и мотива. Успомене из детињства, оживљене у сугестивним сликама ђачког живота, изазивају у песнику еруптивне изливе радости и туге, која се јавља у тренуцима горке спознаје о неминовности скорог растанка. Посебно су импресивне и снажне слике бербе грожђа, разиграног кола младића и девојака, несташлука на дунавској обали и ђачких седељки у тесним и загушљивим собама. Посебна лепота *Ђачког ра-*

[4] Бранко Радичевић: *Песме*, приредили Бранислав Миљковић и Миливоје Павловић, СКЗ, Матица српска, Београд – Нови Сад, 1924, стр. 234.

станка је у музици полетних стихова. Ритам и мелодију сремских поскочица, неки критичари су назвали сремском рапсодијом, а Лаза Костић их је окарактерисао као умиљату симфонију и „лакомост за насладама овога свијета."

Поред растанка који је честа тема и других Бранкових песама, Бранко у *Ђачком растанку* на више места афирмише идеју српства, позива у борбу за уједињење свих српских земаља, велича епске јунаке, буди националну свест и слави лепоту слободе.

У Бранковим песмама, па и у поезији других српских романтичара, препознају се нека општа места романтичне лирике: сан о идеалној лепоти, неиспуњена љубавна чежња, мртва драга, а каткад и ведрина испуњене љубави, као у песми *Враголије***.** Начин на који је певао о љубави, остаће за већину српских романтичара недостижан, бар када је реч о поезији инспирисаној тајнама вечитог еротског нагона. Његови лирски медаљони као онај у *Туги и опомени* **–** „Ње више нема – то је био звук“, 44), заједно са Костићевом песмом ***Santa Maria della salute***, у којој је виртуозно остварена поетска синтеза песниковог емотивног рефлексивног и подсвесног стања, далеко су изнад лаких и патетичних тонова који преовлађују у љубавној лирици српског романтизма.

Својим делом Бранко је остварио несумњив допринос Вуковим напорима да успешно реши питање српског језика и правописа. Настала на врелима епске традиције, његова поезија је доцнијим песницима открила богатство народног живота у упутила их на активнији однос према историјском наслеђу. Профетски карактер Бранковог певања означио је темељне поставке српског романтизма и антиципирао путеве и правце развојних књижевних тенденција, насталих на изданцима његове сатире и ероса. Еволуција песничког језика, коју је Бранко започео на елементима усменог говора, кренула је такође узлазном путањом, до модерног поетског говора који карактерише певање Лазе Костића и Војислава Илића. Из Бранкове поезије потекла је линија књижевног континуитета, која се наставља и тече преко Ђуре Јакшића и Јована Јовановића Змаја, па све до новог поетског говора Алексе Шантића, Јована Дучића, Милана Ракића и других српских модерниста.

Бранко је песник младости, сунца, слободе и лепоте. У његовим стиховима преовлађују јарки тонови јутра и светлости, као симболични изрази живота и анимистичког поимања природе. Таму, ноћ и смрт, користио је као песничке симболе само када је певао о растанку или опроштају са животом (*Кад млидијах умрети*). Љубав, природа и слобода – то су три темељна мотива Бранкове поезије. Нова и силовита по тону, јасна и непосредна, топла и надахнута виталном енергијом непатворене младости, она је изазвала прави шок у редовима Вукових противника. Свима, који су са скепсом реаговали на нове тонове његове поезије, одговорио је песмом:

Боље чедо и пређаволасто
Нег богаљче и слепо и кљасто...

Бранко је унео нове песничке садржаје у структуру српске лирике XIX века. Пламеним и виспреним говором својих песама разбио је муцавост псеудокласичарске поезије, уздигао се изнад књишких модела бидермајера и рококоа и остварио поезију сличну себи: бунтовну по тону и изразу, но ипак љупку, али и довољно снажну и сугестивну, да артикулише и оживотвори смисао Вукове борбе. Познанство са Вуком било је срећа за Вука колико и за Бранка, али и за историјски тренутак у коме су се они нашли, за српску књижевност и књижевност за децу и младе. Али и да се није десио овај значајни сусрет, Бранко би био велики песник, а о томе нам најбоље говори актуелност и животност његове поезије, 150 година од његове прве збирке песама испеваних на народном језику.

Ђорђе Рајковић (1825–1866), у књижевност за децу је ушао са књигом *Јед и мед* (1856), занимљивом по наслову и по садржини, која га афирмише као приповедача, песника, критичара и баснописца. Ово дело је тешко жанровски одредити, јер је његову хетерогену структуру песник компоновао у две целине које је назвао „Производи у стиховима“ и „Производи у прози“. Поднасловом *Шаљиво-поучни чланци, написао их за српски младеж и њене пријатеље Ђорђе Рајковић*, аутор уводи читаоца у структуру дела, а предговором, у коме се обраћа читаоцима, одређује његову намену. Књига је написана за одрасле и за „подмладак“ на корист и забаву.

Први део књиге чине преводи, прераде и оригинални радови литерарног карактера, који су уметнички бледи и неинвентивни, а други део под насловом *Школа и живот*, представља пишчеве погледе и размишљања о организацији школе, образовању и васпитању младих нараштаја, о односу деце и одраслих и сл. У делу *Јед и мед* Рајковић је исказао и своје погледе на књижевност за децу, на њену забавну и поучну функцију и на однос књижевности и педагогије. У својим ставовима покушава да издиференцира разлику између деце и одраслих и потребу разумевања те разлике. Деца не могу логички да расуђују, да „докучују“ и закључују као одрасли, па зато су склонија да више „подражавају“, него што размишљају, јер „зрели читаоци воле понајвише истину која је налик на басну, а мањи читаоци воле басну, на истину налик“. Својим ставовима о књижевности за децу, о њеној функцији и значају у подизању младих нараштаја, Рајковић се наметнуо као утемељивач српске књижевнокритичке мисли о књижевности за децу и омладину. Ове заслуге признају му и други историчари књижевности за децу, пре свих Драгољуб Јекнић и Тихомир Петровић.

Јован Суботић (1818–1886) је један од најобразованијих и најплоднијих српских писаца свога доба; огледао се, са мање или више успеха, у више различитих жанрова. Певао је лирске, лирско-епске песме и епске спевове, писао приповетке, књижевнотеоријске радове, школске уџбенике, а окушао се и у роману. Уређивао је *Српски летопис*, састављао антологије и оставио за собом

обимну аутобиографију у пет књига. Иако је у свим жанровима био успешан, ни у једном није остварио врхунске домете.

Жанровску разноврсност свога дела Суботић је потврдио и у књижевности за децу, у низу надахнутих и топлих песама посвећених малим читаоцима. У првој књизи његових сабраних дела (1858), два циклуса су састављена од песама за децу. Песме из првог циклуса (*Песме за малу дечицу*) одишу топлином и нежношћу родитељске љубави исказане у тренуцима снажног душевног прочишћења. Нежност мајчиних речи дочарана је у мелодији складно компонованих стихова који осликавају први додир детета са видљивим ознакама спољашњег света.

Циклус *Видосава* чини мозаично лирско ткиво од деветнаест песама, у којим песник изражава тугу за изгубљеним дететом. Елегична мелодија стихова прожета је размишљањима о неумољивости људске судбине која сурово раздваја вољена бића, дарујући једнима смрт, а другима неутешни бол. Историја песникове туге, исказана у асоцијативним сликама сетних, мелодичних стихова, дочарава онај дрхтави и скоро неутешни говор људске душе. Песме као што су *Лик*, *Очице*, *Колевка*, *Образ* и друге, садрже и наглашену, медитативно-рефлексивну компоненту на тему родитељске љубави и смрти, обојену емотивно напрегнутим тоновима народних тужбалица. Песме из овог циклуса карактерише искрен и доживљен бол породичне драме, каква ће се, нешто доцније, срести у поезији Јована Јовановића Змаја.

Песме Јована Суботића, настале у тренутку када је српска књижевност за децу правила прве, несигурне кораке на путу до трајног идентитета, заслужују посебну пажњу, не толико по уметничкој колико по књижевноисторијској вредности.

Из претходних података и чињеница може се закључити да се српска књижевност за децу развијала вековима, на граници између педагогије и уметности, као интегрални део опште књижевности, све до појаве Луке Милованова и Јована Јовановића Змаја. Доба просветитељства, означило је почетак, а епоха романтизма, њен интензиван развој, до потпуног уметничког идентитета.

ЛИТЕРАТУРА

Деретић, Јован (1983): *Историја српске књижевности*, Београд, Нолит.

Живковић, Драгиша (1965): *Од Вука до Андрића*, Београд.

Живковић, Драгиша (1997): „Traumbild у поезији Бранка Радичевића“, *Књижевна историја*, бр. 101, Београд

Јекнић, Драгољуб (1994): *Српска књижевност за децу* I, МАК, Београд.

Кашанин, Милан (1953): *Између орла и вука*, Књижевност, бр. 11, Београд.

Марковић, Слободан Ж. (1973): *Записи о књижевности за децу*, Интерпрес, Београд.

Милинковић, Миомир (1996): *Књижевно дело Милорада Поповића Шапчанина*, Народна библиотека, Шабац

Милинковић, Миомир (1999): *Хоризонти детињства*, Учитељски факултет, Ужице.

Скерлић, Јован (1967): *Историја нове српске књижевности*, Просвета, Београд.

Цуцић, Сима (1951): *Из дечје књижевности*, Нови Сад

Проф. др Миомир Милинкович, Учительский факультет, Ужице

СЕРБСКАЯ ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДО ЗМАЯ – МЕЖДУ УТИЛИТАРНЫМ И ЭСТЕТИЧЕСКИМ

Резюме: В работе автор исследует корни возникновения путей развития серской литературы для детей, до Йована Йовановича Змая. В этом периоде эта область не существует как отдельный вид художества, как составная часть общейлитературы. Характер литературы отмеченного периода возникал из воспитательно-образовательных требований общества и школы, а особенно из программных принципов просветительства, когда высказывана ценность литературного произведения на основе его утилитарности. Такая творческая окружающая среда преобладала также в творчестве серских писателей и просветителей до Йована Йовановича Змая. В работе дано рассмотрение важных создателей и их вклад в развитии литературы для детей, как особого вида художества.

Главные слова: *просветительство, литература для детей, утилитарно, поучительно, эстетическая ценность, поэзия, проза, народный язык, литературная история.*

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***378.147::811.163,41'36(438)***
13. новембар 2009. *стр.* ***359–366***

Dr Robert Bońkowski, Uniwersytet Śląski, Poljska

CILJEVI I ZADACI NASTAVE STUDIJSKOG PREDMETA OPISNA GRAMATIKA SRPSKOG JEZIKA NA POLJSKIM UNIVERZITETIMA

Apstrakt: U ovom radu se govori o ciljevima, metodama i zadacima nastave studijskog predmeta Opisna gramatika srpskoga jezika za studente srbistike i slavistike na poljskim univerzitetima.

U prvom delu rada analiziraju se ciljevi i metode vođenja studijskog predmeta Opisna gramatika srpskog jezika na odseku za slavistiku na poljskim univerzitetima. Pošto se studenti upoznaju sa srpskim kao stranim jezikom od početka, tj. prvo stiču osnovne jezičke kompetencije, ovaj predmet uglavnom se uvodi od letnjeg semestra prve godine studija.

U drugom delu rada autor objašnjava osnovne rezultate (efekte) učenja i predstavlja literaturu koja se koristi na ovom predmetu.

Ključne reči: srpski jezik, slavistika, opisna gramatika, srpski jezik u Poljskoj, ciljevi nastave srpskoga jezika, zadaci nastave srpskoga jezika.

Savremene metodičke koncepcije nastave gramatike na univerzitetu. – Pošto je opisna gramatika srpskoga jezika za studente srbistike i slavistike na poljskim univerzitetima potrebna uslovno u formi „suve gramatike“ za vertikalnu korelaciju savladavanja drugih užih područja srpske gramatike, ovde se ne može govoriti o novim strujama koje proklamuju nastavu gramatike „bez gramatike“. Savremene metodičke koncepcije nastave studijskog predmeta Opisna gramatika srpskoga jezika za studente srbistike i slavistike na poljskim univerzitetima zasnivaju se na osnovama moderne lingvistike.

Kao i nastava maternjeg jezika, nastava ovog predmeta, utemeljena na teoriji i praksi strukturalizma, može da ima neka zajednička **načela**:

(1) Proučavanje jezika zasniva se na strukturama, uzorcima riječi i rečeničnim modelima;

(2) Jezik se promatra kao sustav navika, čime je određen izbor i organizacija jezičkog gradiva;

(3) Jezik je sustav međusobno povezanih elemenata;

(4) U nastavi se istražuje veza jezičkog znaka i nejezične stvarnosti, smisleni sadržaj iskaza, značenje riječi i gramatičke forme, funkcionalna zaposlenost morfema i grafema (Rosandić 1973: 55).

Opšti ciljevi i zadaci nastave srpskoga jezika. – Nastava studijskog predmeta Opisna gramatika srpskoga jezika za studente srbistike i slavistike na poljskim univerzitetima treba da ispunjava opšte ciljeve nastave.

Osnovni cilj je da se postavi osnova za dalje učenje i usvajanje novih programa, stvaranje pravopisnih navika srpskoga jezika i upotreba lingvističke literature pisane na srpskom jeziku

Za pravilno shvatanje funkcionisanja sistema u srpskom jeziku, potrebno je prvo naučiti opisnu (deskriptivnu) gramatiku srpskoga jezika. Učenje klasične gramatike je potrebno da bi se kasnije savladali drugi moderni pristupi gramatici. Međutim, opisna gramatika ne isključuje moderne pristupe nastavi srpskoga jezika. Osnovni cilj ove nastave nije da učenje gramatike bude samo sebi cilj.

Posebni ciljevi i zadaci nastave srpskoga jezika za studente poljskih univerziteta. – Potrebno je da studenti srbistike shvate određene sisteme u srpskom jeziku u komparacija s poljskim jezikom. Polazeći od jezičkog osećanja maternjeg jezika (u ovom slučaju poljskog), lakše će biti nadograđivati gramatiku drugoga jezika.

Studenti srbistike i slavistike sa srpskim jezikom kao stranim susreću se prvi put na fakultetu za razliku od drugih stranih svetskih jezika koje su slušali tokom ranijeg školovanja. Teškoće u realizaciji ciljeva i zadataka nastave studijskog predmeta Opisna gramatika srpskoga jezika predstavlja i to što su od svih slovenskih jezika srpski jezik (i drugi južnoslovenski jezici) najviše razlikuje od poljskog, ali s druge strane mnogi sistemi su podudarni.

Studenti srbistike u Poljskoj upoznaju se sa predmetom Opisna gramatika srpskog jezika uglavnom od drugog semestra prve godine studija. Za to što upoznavanje sa srpskim jezikom kao stranim počinju od prvog semestra, da se prvo steknu osnovne jezičke kompetencije, uvođenje predmeta od drugog semestra čini se opravdano. U zavisnosti od univerziteta predmet traje od 2 do čak i 5 semestra. Sastoji se od predavanja (45–90 minuta nedeljno, a 15–30 časova na semestar) i vežba ili konverzatorija (obično 90 minuta nedeljno, a 30 časova na semestar). Predmet, kao i ostali, obično se vodi na poljskom jeziku – tokom nastave uvodi se ipak srpska lingvistička terminologija, tako da se omogući studentima razumljivo čitanje tekstova iz područja lingvistike na srpskom jeziku. Studijski predmet Opisna gramatika srpskog jezika završava se usmenim ispitom.

Na početku predavanja studenti se oslonjaju na znanje opisne gramatike poljskog jezika, uvod u lingvistiku te gramatiku staroslovenskog jezika. Kontrastno predstavljaju pojedina gramatička pitanja, naročito iz oblasti fonetike i fonologije, morfologije (fleksija i tvorba reči) i sintakse. Vežbe se naslonjaju se na predavanja – studenti već na konkretnim tekstovima analiziraju pojedina gramatička pitanja srpskoga jezika, koja su bila predstavljena na predavanjima.

Očekivani rezultati (efekti) učenja

Nakon pohađanja nastave na studijskom predmetu Opisna gramatika srpskog jezika, te aktivnog učešća na vežbama i posle položenog ispita, student srbistike dobija znanje koja se tiče sledećih problema:

– mesto srpskog jezika u južnoslovenskoj i slovenskoj zajednici;

– definicija ranijeg srpskohrvatskog jezika;

– uvod u istoriju standardnih jezika Srba i Hrvata;

– osobine štokavskog narečja;

– rascep srpskohrvatskog jezika i savremena definicija srpskog i hrvatskog jezika (standarda);

– fonetika i fonologije srpskog jezika;

– morfologija srpskog jezika;

– osnove sintakse srpskog jezika, te

– osnove semantike srpskog jezika.

U krajnjem rezultatu učenja ovog predmeta očekuje se da student razume gramatičku strukturu srpskog jezika, a takođe i značaj gramatike srpskog jezika za kasnije lingvističke studije u okviru srbistike, kao što su istorijska gramatika srpskog jezika, uporedbena gramatika slovenskih jezika, tipologija slovenskih jezika itd.

S obzirom na to što aktivno poznaje gramatičke strukture srpskog jezika, student ima sposobnost za sledeće zadatke:

– vršenje gramatičke analize;

– praktičku upotrebu znanja u učenju srpskog jezika, te

– teoretsku, naučnu primenu stečenog znanja u analizi jezičkih pojava, koja je bitna takođe u pisanju licencijatskih te magistarskih radova iz područja srpske lingvistike.

Primeran tačan, autorski, program za nastavu predmeta Opisna gramatika srpskoga jezika na Šleskom Univerzitetu i na Univerzitetu „Adam Mickjevič“ u Poznanju (drugom radnom mestu autora ovog članka) predstavlja sledeći silabus:

Zadaci nastave gramatike srpskoga jezika

I. ***Prvi semestar učenja:***

(Osnovne oblasti studijskog predmeta Opisna gramatika srpskoga jezika su istovremeno i teorijski i praktični ciljevi nastave):

(1) Definicija mesta srpskoga jezika u južnoslovenskoj i slovenskoj zajednici;

(2) Definicija ranijeg srpskohrvatskog jezika; kratak nacrt istorije standardnih jezika oba naroda; osobine kajkavskog, čakavskog, štokavskog i torlačkog dijalekta; definicija rascepa srpskohrvatskog jezika i savremenih definicija srpskog i hrvatskog jezika.

(3) Fonetika:
(a) karakteristika vokalskog sistema srpskoga jezika;
(b) akcenat; dužina; klitike u srpskom jeziku;
(c) karakteristika konsonantskog sistema srpskoga jezika;
(d) sistem asimilacije u srpskom jeziku.

(4) Fonologija:
(a) definicija fonema; fonem i morfonem;
(b) inventar fonema i alofona;
(c) tipovi fonoloških opozicija u srpskome jeziku;
(d) fonološka vrednost akcenta i dužine u srpskome jeziku.

(5) Morfologija:
(a) pojam morfologije; fleksija i tvorba reči;
(b) tipovi promene imenica;
(c) gramatičke kategorije prideva; promena prideva; status kategorije stepena; upotreba kratkih i dugih oblika prideva u srpskome jeziku.

II. ***Drugi semestar učenja:***

(6) Glagoli; konjugacija; gramatičke kategorije glagola – lice, broj, rod, vreme, način, stanje, prelaznost
(a) sistem vremena;
(b) glagolski prilozi i glagolski pridevi – sistem, tvorba, upotreba;
(c) bezlični oblici glagola – infinitiv, njegove funkcije u odnosu na konstrukcije ***da*** + prezent.

(7) Zamenice:
(a) opšta karakteristika zamenica;
(b) promena zamenica;
(c) osnovne funkcije zamenica u rečenici.

(8) Brojevi:
(a) opšta karakteristika;
(b) vrste brojeva;
(c) promene brojeva;
(d) funkcije u rečenici.

(9) Predlozi:
(a) predlog uz padež;
(b) vrste predloga;
(c) funkcije predloga.

(10) Prilozi:

(a) opšta karakteristika;
(b) vrste priloga;
(c) komparacija priloga.

(11) Veznici, rečce, uzvici – njihove vrste i funkcije.

(12) Tvorba imenica, prideva i glagola:
(a) pojam tvorbe reči;
(b) tvorba imenica i glagola;
(c) tvorbeni tipovi imenica;
(d) denominativni i deverbativni glagoli.

(13) Sintaksa – pojam, predmet sintakse, paradigmatski i sintagmatski odnosi;

(14) Ustrojstvo rečenice; subjekat i predikat; objekat, preoblike gramatičkog ustrojstva rečenice; atribut i apozicija.

(15) Samostalna rečenica.

(16) Složene rečenice:
(a) nezavisnosložene rečenice;
(b) zavisnosložene rečenice – tipovi.

(17) Red reči i njegove vrste:
(a) stilski neobeležen red reči;
(b) stilski obeležen red reči.

Sistem povezivanja gradiva. – U organizaciji jezičkog gradiva u ovom predmetu napred spomenuta načela „oživotvoruju se“ sledećim vezama:

(a) povezivanjem nastave gramatike s nastavom izražavanja (govornog i pismenog);
(b) povezivanjem fonetike i gramatike;
(c) povezivanjem fonetike i ortoepije;
(d) povezivanjem morfologije i sintakse;
(e) povezivanjem ortoepije i ortografije;
(f) povezivanjem gramatike i stilistike;
(g) povezivanjem nastave jezika i književnosti (prema: Rosandić 1973: 56).

Korišćena literatura na ovom predmetu. – Zbog toga što ne postoji nova publikacija na poljskom jeziku koja bi objašnjavala gramatička pitanja savremenog srpskog jezika, a takođe radi boljeg upoznavanja studenata sa srpskom lingvističkom terminologijom, na ovom se predmetu koriste uglovnom originalni srpski izvori.

I. Najčešće korišćena obavezna literatura bazira se na sledećim knjigama:

(1) Klajn I., ***Tvorba reči u savremenom srpskom jeziku***, t. I ***Slaganje i prefiksacija***, t. II ***Sufiksacija i konverzija***. Beograd 2002, 2003;

(2) Milošević M., ***Gramatika srpskoga jezika***. Beograd 2001;

(3) Ostojić B., ***Kratka pregledna gramatika srpskog jezika***. Beograd 1999;

(4) Simić R., ***Osnovi sintakse srpskog jezika***. Nikšić 2002;

(5) Tošović B., ***Funkcionalni stilovi srpskohrvatskog jezika***. Sarajevo 1989. i dr.

II. Pored obaveznih knjiga postoji takođe spisak preporučenih studija, među kojima su na primer:

(1) Frančić V., ***Gramatyka opisowa języka serbo-chorwackiego***. Kraków 1963;

(2) Pešikan M., Jerković J., Pižurica M., ***Pravopis srpskoga jezika***. Navi Sad 2002;

(3) Simić R., ***Pedagoška gramatika srpskog jezika***. Podgorica 1999;

(4) Spagińska-Pruszak A., ***Sytuacja językowa w byłej Jugosławii***. Gdańsk 1997;

(5) Stanojčić Ž., Popović Lj., ***Gramatika srpskoga jezika***, udžbenik za I, II, III, IV razred srednje škole, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd – Novi Sad 1992;

(6) Stevanović, M.: ***Gramatika srpskohrvatskog jezika,*** Naučna knjiga**,** Beograd 1974.

III. Od posebnih knjiga koje su namenjene isključivo za strance koji uče srpsko(hrvatski) jezik treba izdvojiti:

(1) Ćorić, Božo: ***Srpskohrvatski za strance***, ***Serbo–Croatian for Foreigners***, četvrto izdanje, Međunarodni slavistički centar, Beograd 1990.

(2) Mrazović, Pavica i Zora Vukadinović: ***Gramatika srpskohrvatskog jezika za strance***, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića – Sremski Karlovci, Dobra vest – Novi Sad, 1991.

Nedostatak ovih gramatika za studente srbistike i slavistike na poljskim univerzitetima je u tome što imaju pred sobom zamišljenog stranca koji je više sa romanskog ili germanskog govornog područja, ali ne i slovenskog. Zato je neophodno da se u budućnosti sačini jedna gramatika srpskoga jezika koja je namenjena isključivo studentima kojima je poljski jezik maternji. Time bi se dobilo da ovi studenti lakše savladaju srpski jezik u komparaciji sa poljskim jezikom.

IV. Metodike nastave srpskoga jezika

Metodičke aspekte nastave srpsko(hrvatskoga) jezika predstavljeni su metodikama koje mogu biti podsticaj kako treba rešiti neka kompleksnija pitanja u nastavi i na najjednostavniji način da se izvrši transfer znanja. Ovde posebno treba izdvojiti metodike koje se bave i pitanjima nastave gramatike, ne samo sa stanovišta kulture izražavanja, nego naprosto „suve gramatike“, koja je neophodna studentima kojima je srpski jezik strani.

(1) Ilić, Pavle: ***Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi. Metodika nastave***, drugo, prerađeno i dopunjeno izdanje, Zmaj, Novi Sad 1998.

(2) Nikolić, Milija: ***Metodika nastave srpskoga jezika i književnosti***, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd 1992.

(3) Peruško, Tone: ***Materinski jezik u obaveznoj školi***, šesto izdanje, Pedagoško-književni zbor, Zagreb 1971.

(4) Rosandić, Dragutin: ***Metodičke osnove suvremene nastave hrvatskoga ili srpskoga jezika i književnosti u srednjoj školi***, Školska knjiga, Zagreb 1973.

Dakle, osnovni cilj nastave studijskog predmeta Opisna gramatika srpskoga jezika jeste da se student osposobi da u vertikalnoj korelaciji može da prati druge predmete, da može da čita lingvističku literaturu na srpsko(hrvatskom) jeziku.

Ciljevi i zadaci kulturološkog aspekti proučavanja gramatike srpskoga jezika. – Opisnu gramatiku srpskoga jezika treba realizovati na primerima iz srpske književnosti, srpskog folkolora i srpske kulturne baštine. Ako je gramatičke sisteme srpskoga jezika najbolje učiti komparacijom sa sistemima u poljskom jeziku (na sličnostima ili razlikama), onda je potrebno upoznavati studente sa vezama između dva slovenska naroda, i dve slovenske kulture.

Ako apstrahujemo stare legende o Čehu Lehu (Poljaku) i Mehu, koje su nastale na slovenskom tlu, u kojima se dovode u vezu Lesi (Poljaci) sa južnoslovenskim narodima, poljsko-srpski (odnosno u nekom periodu poljsko-jugoslovenski odnosi) bili su razvijeni.

Zbog veće geografske udaljenosti i zbog pripadanja različitim kulturnim sredinama, nije moglo biti nekih užih veza između Srba i Poljaka, naročito ih nije bilo u srednjem veku. Te veze su uspostavljene tek dolaskom Turaka u Evropu. U srpskoj narodnoj poeziji imamo spominjanje Poljaka ili „Ledana“.

Na tursku opasnost pred kojom se nalazila Evropa upozorio je Konstantin Mihailović, Srbin iz Ostrovice, rođen oko 1435. godine, janičar u turskoj vojsci, zarobljen u poljsko-turskim ratovima. Između 1497. i 1501. godine napisao je jedino svoje književno delo u Poljskoj za vreme vladavine poljskog kralja Jana Olbrahta (1492–1501) na poljskom jeziku. Danas je to za srpsku kulturu jedno od najvažnijih dela srednjovekovne književnosti.[1]

Koliko su južnoslovenski narodi očekivali od poljskog naroda u borbi s Turcima pokazuje i čuveni spev ***Osman*** Ivana Gundulića. Kasnije će pariska predavanja poznatog poljskog pesnika Adama Mickijeviča o srpskoj epskoj poeziji i dublje veze Srba i Poljaka u XIX veku u vreme buđenje panslavizma, pokazati koliko su se povezivala ova dva slovenska naroda. Veliki broj intelektualaca (među njima i nobelovac Ivo Andrić) upoznaće poljsku kulturu i književnost na studijama na poljskim univerzitetima.

[1] Vidi: Konstantin Mihailović iz Ostrovice: ***Janičareve uspomene ili Turska hronika***, prevod i predgovor Đorđe Živanović, SANU, Spomenik CVII, Odeljenje društvenih nauka, n. s., br. 9, Beograd 1959.

Dr Robert Bońkowski, Uniwersytet Śląski, Poljska

TEACHING TASKS AND OBJECTIVES IN THE SUBJECT NAMED "DESCRIPTIVE GRAMMAR OF THE SERBIAN LANGUAGE" DESIGNED FOR THE STUDENTS OF THE POLISH UNIVERSITIES

The author discusses the objectives, methods and tasks of the study programme under the name "Descriptive Grammar of the Serbian language "designed for the students of Srbistics and Slavistics at the Polish universities. The students of Serbistics and Slavistics meet, for the first time, with the Serbian language as a foreign language at their faculty, as opposed to other foreign languages with which they meet in the course of their previous schooling.

The first part of the paper analysis the objectives and methods of teaching organization of this subject at the Polish universities. Since the students start learning Serbian from the very beginning, that is, from developing the basic linguistic competences, the subject is introduced from the summer semester of the first year of the studies.

In the second part of the paper, the author explains the basic results (effects) of learning and gives the literature which is used at this course.

Key words: ***Serbian language, Slavistics, descriptive grammar, Serbian as a foreign language in Poland, objectives of the Serbian language teaching, tasks of the Serbian language teaching.***

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***37.014(497.2)***
13. новембар 2009. *стр.* ***367–382***

Доц. др Мария Петрова, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, Филиал Смолян

КУЛТУРАТА НА РЕЧЕВОТО ОБЩУВАНЕ – ОСНОВНА ЦЕЛ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО РОДЕН ЕЗИК НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Абстракт: Конкретната социална среда силно влияе върху речта на учениците, особено на по-малките. В устната си реч децата подражават на онези модели на говорно поведение, които са имали възможност да наблюдават и усвояват в семейството, в училището, на улицата и пр., и които не винаги отговарят на изискванията на обществото за култура на общуване. Ето защо една от основните **цели** на обучението по български език в училището е да се овладява културата на общуване.

Задачите, които трябва да се решат за постигането на тази цел са много и разнообразни, но едни от най-важните са:

- да се установят отклоненията от приетите норми в говорното поведение на децата;
- да се изяснят причините за тези отклонения;
- да се потърсят оптимални методически средства за овладяване от децата на културата на речевото общуване.

Направеното изследване на устната реч на малките ученици в едно от училищата в гр. Смолян е социолингвистично и психолингвистично по характер, но мотивите за провеждането му са дидактико-методически.

Ключови думи: *цел*, *задачи*, *култура на общуване*, *говорно поведение*, *уличен език*, *методически средства*.

Комуникативната културата на един или друг човек е част от общата му култура и в известна степен характеризира неговия духовен и морално-естетически облик. Тя се проявява в ежедневното му поведение при общуването му с другите хора в различни обществени сфери, дейности, ситуации и показва доколко дълбоко и органично той е усвоил общочовешките морални и естетически норми на поведение и ги е направил свое собствено достояние. Културата на комуникативно поведение на индивида намира външен израз в неговите действията, постъпки, жестове, мимики и пр., но особено показателна и значима е културата на речта му.

Диалогичността на общуването изисква да се овладеят правилата на отношение с хората, обноските, етикета, умението правилно, ясно и красиво да изразяваш своите мисли с уместно, според ситуацията, подбрани думи и изрази.

През последните двайсетина години развитието на нашето общество се характеризира с дълбоки икономически и социални преобразувания, които намериха отражение и върху социалния статус на хората, и върху ценностната им система, и върху културата на поведението им. Но най-уязвими се оказаха младите хора и децата, а те са преди всичко бъдещите представители на нацията ни в обединена Европа.

В обществото се наблюдават такива нежелателни явления като засилена агресивност и грубост във взаимоотношенията между хората. А „... *грубостта винаги е разрушителна. Тя невидимо или явно разлага нравите и засяга дълбоко човешкия характер. Невъздържано изразената емоционална реакция неизбежно се изразява и в груби форми на езика* (Атанасов, 2001). В речевото поведение грубостта е многолика. Това могат да бъдат пряко употребени груби и нецензурни думи и изрази, може да бъде оскърбление на адресата по пътя на пришиване на *прякори*, прозвища и т. н. Тези явления за съжаление се наблюдават масово и в българското училище. А знае се, че една от основните **цели** на обучението по български език в училището е да се овладява култура на общуването.

Много учители с основание се тревожат, че през началната училищна възраст – период изключително благоприятен за усвояване на националното езиково богатство, речникът на децата много по-бързо се запълва с некнижовна лексика, отколкото с книжовна.

Постоянните сигналите от учителите за засилената агресия сред децата и особено на една от формите ѝ на проявление – *вербалната агресия*, чрез която се активизират някои лексикални слоеве на уличния език в речника на децата, ни провокираха да направим през месец февруари 2008 г. изследване на устната реч на малките ученици в едно от училищата в гр. Смолян.

Изследването по своя характер е социолингвистично и психолингвистично, но мотивите за провеждането му са дидактико-методически. Въз основа на резултатите от него трябваше да се търсят подходящите методически средства за противодействие на уличния език в говорното поведение на децата.

Задачите, които си поставихме в това изследване и които се свързват с работата за изграждане на култура на речево общуване, бяха:

– да се опитаме да установим отклоненията от приетите норми в говорното поведение на съвременните деца от началните класове в гр. Смолян, т. е. да получим отговор на въпросите: Откриваме ли маркерите на уличния език в активния речник на учениците? Доколко уличният език заема „територия" и „позиции", принадлежащи на

книжовния език, като измества употребата на книжовна лексика в речта на учениците и пречи за обогатяването й?

– да се изяснят причините за тези отклонения;

– да сравним резултатите от подобни предходните изследвания, за да стигнем до някои изводи, полезни за методиката на обучение по български език и за възпитанието на децата на началния етап от образованието им като се потърсят оптимални методически средства за овладяване от децата на културата на речевото общуване.

Говорното поведение на малките ученици от гр. Смолян е изследвано в социолингвистичен аспект през 1995 (Петрова 1997) и през 2001 година. (Петрова, Николова 2003).

Какви лексикални особености са установени в говорното поведение на малките ученици от гр. Смолян при социолингвисичното изследване през 1995 г.? Най-общо погледнато:

– беден речник: използване на едни и същи стереотипни езикови средства, някои от които са характерни за официалната (пр. учебен час) езикова нагласа, а други – за неофициалната;

– ограничена употреба на извънкнижовна лексика;

– в устната реч, която използват в учебния час, почти не се срещат лексикални диалектизми и други отклонения от книжовната лексика;

– в идиолектите от междучасието се среща битово-разговорна лексика;

– в спонтанната си реч, при определени комуникативни ситуации, децата използват некнижовна лексика (вулгаризми, цинизми, просторечие, сленгизми) .

Голямо количество думи от тези лексикални слоеве на езика са познати на децата. В анкетите много от учениците са подчертали само някои от изброените думи като употребявани от тях. Други деца, повечето момичета, са отговорили: „Не употребявам такива думи“ (вж. Петрова 1997: 46).

Ако приемем, че **лексикални маркери на уличния език** са *вулгаризмите*, *цинизмите*, *просторечието и сленгизмите*, то уличният език и тогава (1995) е имал влияние върху говорното поведение на децата в определени граници, но с тенденция към разширяване, отбелязана в изследването през 2001 г.

Настоящето изследване се проведе по определен план с 95 ученици от II, III и IV клас и с 12 начални учители от I до IV клас в едно училище в гр. Смолян.

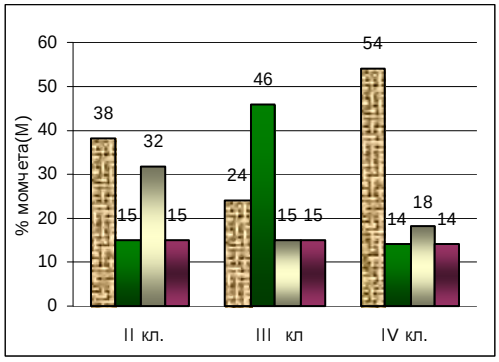
Данните за културата на речевото общуване между децата и по-конкретно за лексикалните особености в говорното им поведение се събираха *с*

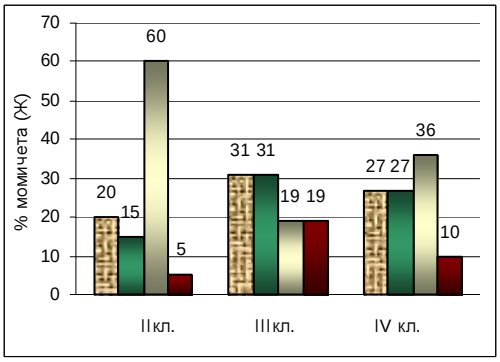
уточнен инструментариум по метода на *скритото наблюдение*, *включеното наблюдение и анкетния метод*.

Тук ще се спрем само на някои от резултатите от изследването, представени обобщено в таблици и графики.

Оказва се, че според това какви са взаимоотношенията на децата в клас, как реагират на негативно отношение към тях, можем да разграничим четири групи при момчетата и момичетата във всеки клас. Върху Графика №1 се наблюдава процентното съотношение на тези групи.

ГРАФИКА №1: Количествен израз на резултатите от отговорите на въпроси 1 и 2 в Анкета № 1 с учениците от II, III и IV клас (2008)





във

обиждани - обиждали ▒ необиждани - необиждали ■

обиждани - необиждали □ необиждани - обиждали ■

В **количествено отношение** няма съществена разлика между обидните думи употребявани от момчетата и момичетата (вж. Графика 2).

В речта на момчетата най-много са обидните груби думи, принизяващи интелектуалните качества на опонента (напр.: *тъпачка*, *тъпанар*, *малоумник*, *смотаняк и пр.*).

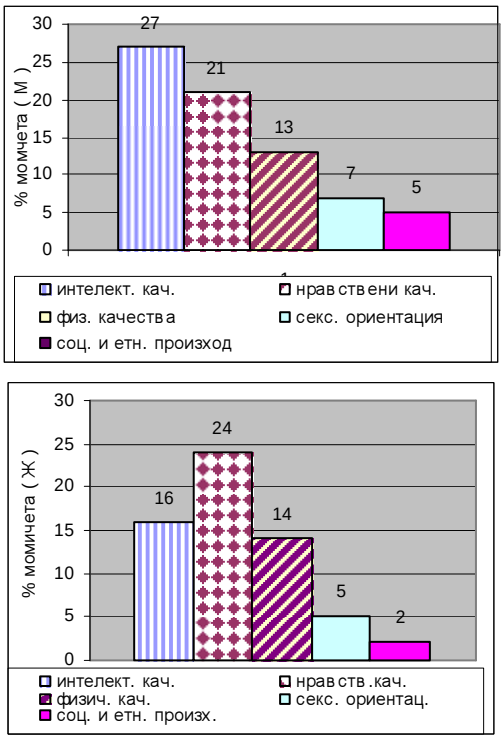
По **честота** на употреба отделните групи груби думи се подреждат в низходящ ред в следната рангова редица:

I. Интелектуални качества; II. Сексуална ориентация; III. Нравствени качества; IV. Етнически и социален произход; V. Физически качества.

При момичетата най-голямо е **количеството** груби думи, свързани с нравствеността на опонента (напр. *гадняр*, *лигла*, *фукла*, *проститутка и др.*). А по **честота** на употреба отделните групи груби думи се подреждат в низходящ ред в рангова редица, която се различава от тази на момчетата:

I. Интелектуални качества; II. Нравствени качества; III. Физически качества; IV. Сексуална ориентация; V. Етнически и социален произход.

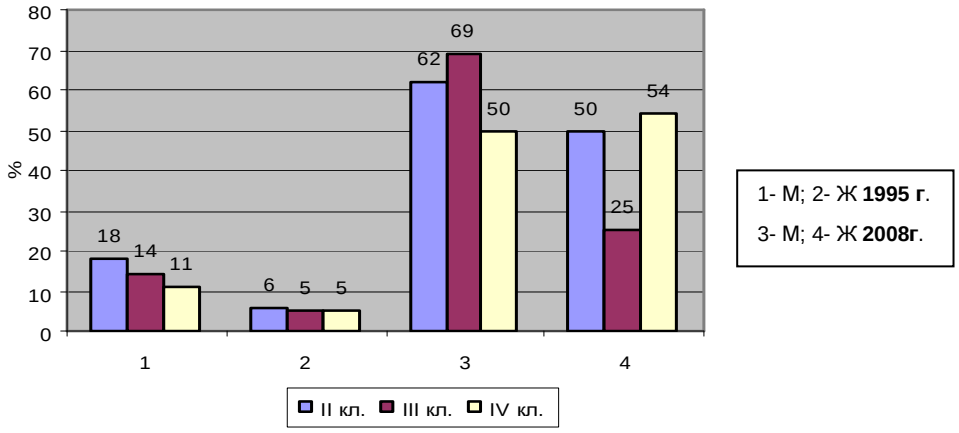
ГРАФИКА №2: Количество на вулгаризмите от различни семантични групи в речта на изследваните момчета и момичета 2008



Влиянието на уличния език върху говорното поведение на учениците много ярко проличава при **сравнението на изследванията от 1995 и 2008 г.** Увеличили са се децата, в чиято реч се срещат маркерите на не книжовната лексика. Това се вижда от сравнителните графики № 3, 4, 5.

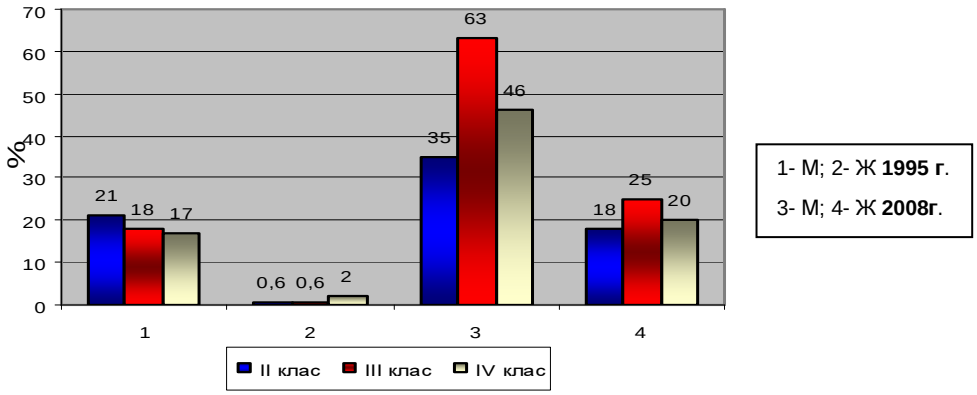
ГРАФИКА №3 : Деца от II, III и IV клас, употребяващи вулгаризми, обидни изрази

/ момчета (М), момичета (Ж) / Сравнение на изследванията от 1995 и 2008 г.



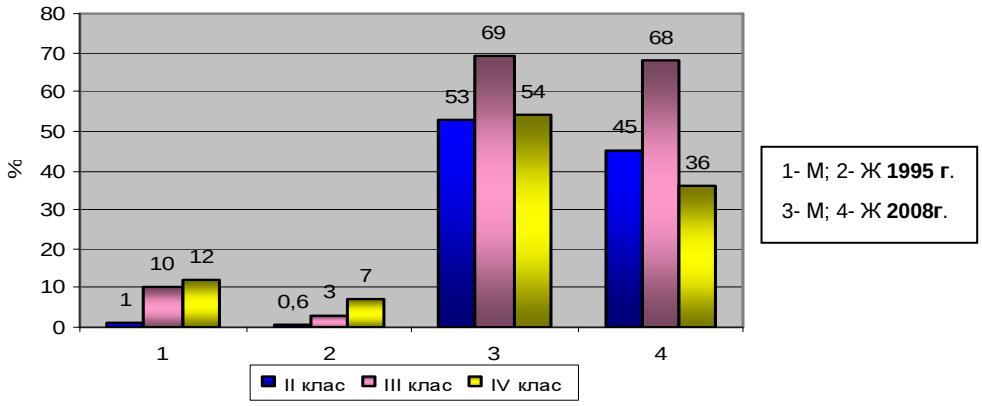
ГРАФИКА №4: Деца от II, III и IV клас, употребяващи цинизми, просторечие, псувни

/ момчета (М), момичета (Ж) / Сравнение на изследванията от 1995 и 2008 г.



ГРАФИКА №5: Деца от II, III и IV клас, употребяващи жаргон, ученически сленг

/ момчета (М), момичета (Ж) / Сравнение на изследванията от 1995 и 2008 г.



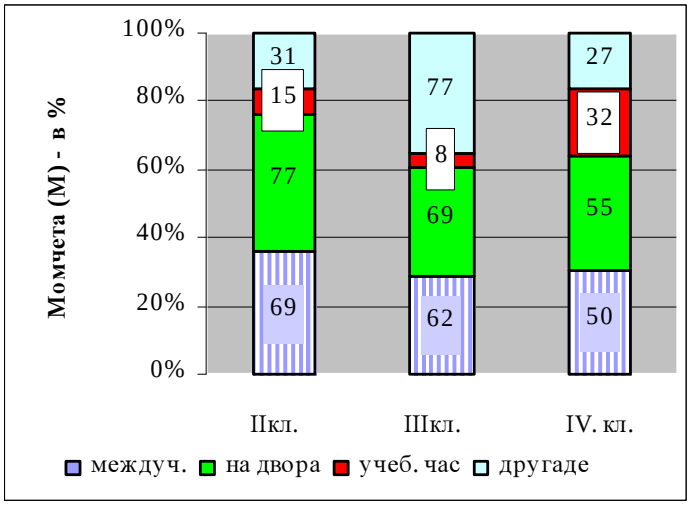
Децата от началния курс всъщност са в период на овладяване на различни езикови образци и езикови стереотипи. Проблемът при учениците е в това, че разнообразието на езиковите образци в речта им е малко, беднинят речник не им предоставя синоними от езикови единици за избор, а това води до прекалено честата употреба на едни и същи думи и изрази, което ги изпразва от съдържание и въздействаща сила.

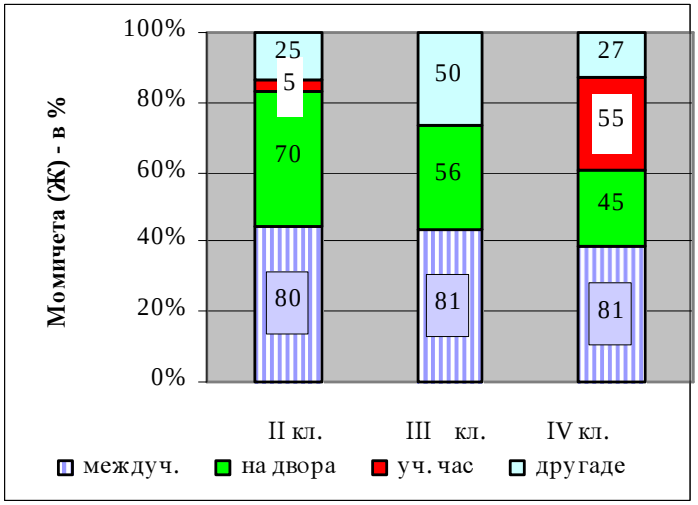
„Тъкмо през този период – отбелязва проф. М. Виденов – се появяват сленгизмите, които са твърде ефективни със своята експресивност. Те като плевели препятстват усвояването на лексикалното богатство на останалите сфери. Усвоил няколко десетки или стотици сленгови названия, младият човек изразява всичко чрез тях – те са активни, а останалата лексика пасивна“ (Виденов 1990: 460).

Изследването ни дава отговор и на друг важен въпрос, свързан със ***ситуациите и местата*** в училището, където могат да се чуят думи и изрази, характерни за уличния език (вж. графики № 6, 7 и 8).

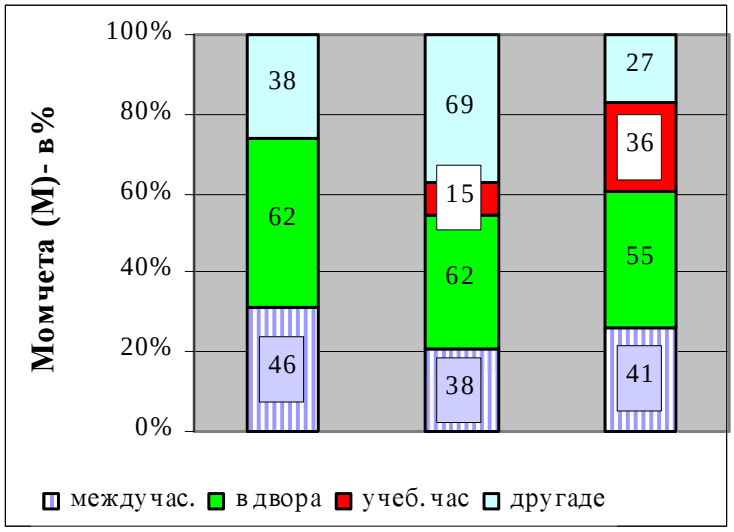
Най-често това става през междучасието в класната стая или коридора, на двора и на други места (пред павилиона за закуски, на улицата и пр.). Особено тревожен е фактът, че уличният език се появява и в някои учебни часове, нещо, което не е наблюдавано при предишното изследване на говорното поведение на децата от началните класове в Смолян. Това се потвърждава, както от отговорите на учениците, така и от отговорите на учителите.

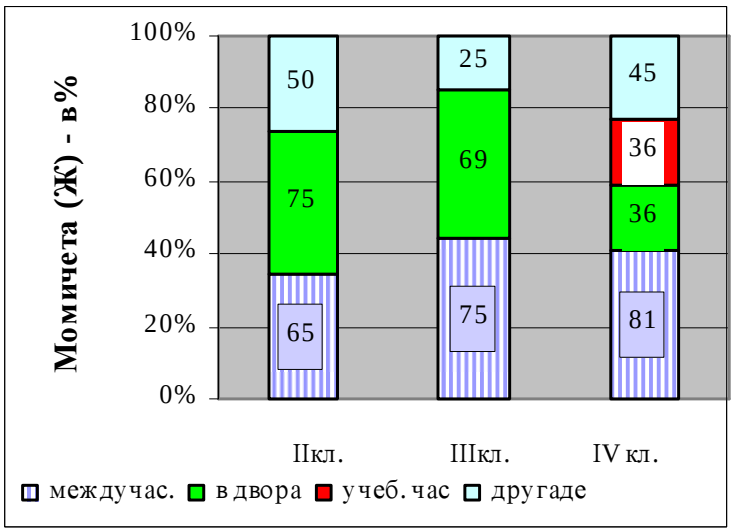
ГРАФИКА №6: Местата, където децата най-често чуват от съучениците си обидни думи и изрази (вулгаризми, прякори, закани):



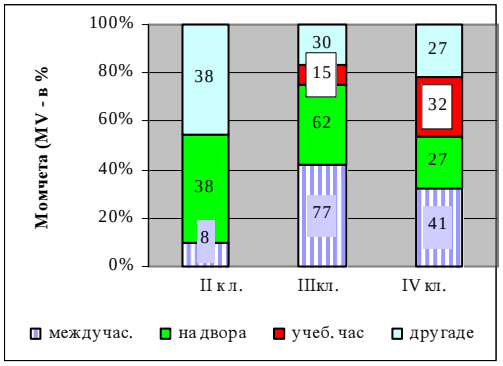


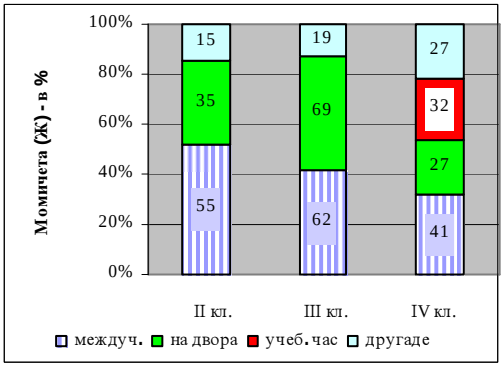
ГРАФИКА №7: Местата, където децата най-често чуват от съучениците си неприлични думи и изрази (цинизми, просторечие, псувни):





ГРАФИКА №8: Местата, където децата най-често чуват от съучениците си жаргон, ученически сленг





В Таблица № **1** са обобщени отговорите на децата**,** разкриващи техните ***мотиви*** за употребата на **вулгаризми и цинизми** при общуване със съучениците им**.**

Таблица № **1.** Отговори на в. **7** от Анкета №**1 :** Ако и ти използваш неприлични и груби думи и изрази**,** защо ги използваш**?**

	Отговори:	Момчета – в **%**			Момичета **-** в **%**		
		II кл.	IIIкл	IVкл.	II кл.	III кл.	IV кл.
1	за да ме харесат	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	**9**
2	защото и другите ги използват	**15**	**8**	**27**	**5**	**0**	**18**
3	за да обидя някого**,** който**.....**	**31**	**46**	**32**	**40**	**8**	**55**
4	за да изразя яда си	**8**	**-**	**27**	**10**	**-**	**36**
5	друго**:**	**15**	**-**	**-**	**-**	**-**	**18**

В своите наблюдения над речта на учениците си някои от учителите забелязват, че освен за изразяване на негативни чувства към опонента при вербална агресия и по подражание, псувни, макар и в контрахирана форма (съкратен първи, а понякога и последен звук на неприличната дума), се използват от децата като възклицателни междуметия за израз на изненада, учудване, възхищение, радост, възмущение и пр., или са се превърнали в паразитни думи и изрази в речта им, без да се осъзнава смисловото им съдържание. Напр. момиченце от I клас, получило от учителката като поощрение за участието си в урока картичка с нарисувана жълта круша, възкликва: **„----** *ти крушата***!"**, за да изрази изненадата си, че крушата е много голяма.

Често използват изрази като: **„----** *ти кефа***!"-** *за израз на удоволствие*; **„----** *ти компютъра***!"-** *за израз на раздразнение от машината и др*.

Отговорите на учениците на въпросите:**„***Как се чувстваш след като са те обидили***?" (5)** и **„***Как се чувстваш, след като си използвал цинични и обидни думи***?" (8),** *обобщени в Таблиците№***2** *и №***3,** ни дават основание да смятаме с определена доза оптимизъм, че в началния етап на образование, когато действията на децата в голяма степен се определят от емоциите им, има надежда да се изградят в езиковото им съзнание бариери за уличния език.

ТАБЛИЦА № **2** . Отговори на в. **5.** от Анкета №**1**: *Как се чувстваш, след като са те обидили***?**

Групи деца	Отговори на в. **5** от Анкета №**1** *„Как се чувстваш след като са те обидили***?"**	Момчета – в **%**			Момичета - в **%**		
		II кл.	III кл.	IV кл.	II кл.	III кл.	IV кл.
I. обидени	– зле, лошо, ужасно, неприятно, болезнено, отвратително, не комфортно, – *кофти, тъпо, гадно* – тъжен (-а), обиден(-а), жалък, нагрубен (-а), наранена, разстроен(-а), подтиснат, изоставен, самотна, отхвърлена, все едно имам дъска в гърлото; сякаш целият свят е паднал върху мен	**85**	**92**	**81**	**100**	**100**	**82**
II. ядосани	– ядосан, изнервен, гневен, раздразнен, възмутен, разярена, разсърдена – искам да му счупя главата му	**15**	**8**	**14**			**18**
III. индеферентни	– не ми пука; бива			**5**			

ТАБЛИЦА № **3.** Отговори на в. **8.** от Анкета №**1:** Как се чувстваш, след като си използвал цинични и обидни думи?

	Отговори:	Момчета – в **%**			Момичета - в **%**		
		II кл.	IIIкл	IVкл	II кл.	III кл.	IVкл
1	доволен съм, че не съм по-назад от другите						
2	съжалявам	**62**	**23**	**32**	**70**	**56**	**55**
3	приятно ми е, че съм ядосал някого				**7**		
4	изпитвам неудобство и срам	**3**		**1**	**55**	**1**	**5**
5	горд съм, че говоря, каквото си искам						
	друго:						

Много повече са децата, които страдат, когато ги обидят, отколкото тези, които изпитват гняв или са индиферентни. Чувствата на съжаление, неудобство и срам, когато самите те са използвали обидни думи и са причинили страдание на друг, съпреживяването и съчувствието на чуждата болка трябва да са в основата на работата за противодействие на вербалната агресия.

Направеното изследване ни помогна да стигнем до някои изводи за влиянието на уличния език върху говорното поведение на учениците от началните класове в гр. Смолян.

Можем да отбележим, че има сериозни индикации за навлизане на уличния език в речта на децата.

Наблюденията показват връзката на това отрицателно езиково явление освен със социокултурната среда, в която живее ученикът, и с възпитанието му, а също и с неговия характер.

А в обществото преобладава мнението, че основната отговорност за комуникативното поведение на подрастващите носи училището.

Трябва обаче да отбележим, че *формирането на индивидуална култура на членовете на обществото*(*б. м.– в това число и културата на речево общуване*) *се определя от общественото съзнание*, *което има битово и рефлексивно ниво* (вж. Стернин **1989: 279).**

Именно битовото ниво на съзнанието се проявява в общуването и поведението на хората и е наблюдаемо.

Битовото ниво на съзнанието е базово. То се усвоява в детството подсъзнателно и се съблюдава подсъзнателно. По съвременни данни, подсъзнателното определя до **92–98%** в поведението на човека. Възпитанието на кул-

турния, ителигентния човек е резултат от „култура на ранното детство“ (Виноградов В. В.).

Рефлексивното съзнание се формира в течение на целия живот по пътя на обучението и сомообучението, размишляването над действителността, над поведението на обкръжаващите и над своето поведение.

Формирането на култура на общуването у хората на битово, всекидневно ниво е много важен за социалната практика въпрос. И децата, и възрастните трябва да се учат битийно - да се създава културна битова среда за детето и то да участва в ежедневните ритуали на културното речево общуване с обкръжаващите го.

В училище малките ученици се обучават на комуникативно поведение в рецептивен аспект. Необходимо е да се научи комуникативното поведение както в стандартни комуникативни ситуации (речевия етикет), така и комуникативното поведение в тези комуникативни сфери, където реализацията на едни или други норми е свързана с разбирането за вежливо общуване, определено от социалния статус.

Много важно е *да се обръща внимание на невербалното етикетно, културно поведение, за да се научат учениците да избягват неадекватни или оскърбителни за друг народ жестове, действия и пр* (Формановская **1989**).

За да бъде общуването пълноценно, човек трябва да се отнася към другите така, както би искал и те да се отнасят към него.

В крайна сметка значителна част от обществото ни теоретически, рефлексивно, знае много от общочовешките правила на поведение и общуване.

Проблемът е в това, че индивидът (и обществото като цяло) може да има определено ниво на рефлексивно съзнание, да усвои някои общочовешки ценности на равнище рефлексия, да ги обсъжда, да ги декларира и одобрява, но същевременно да съхранява първоначалното традиционно битово съзнание, първоначалното поведение, към което е привикнал от детството и което се разминава с това, което би одобрил у другите.

Възрастните и децата могат правилно да отговорят на много въпроси, отнасящи се до всекидневното общуване и поведение. Както показват изследванията (Петрова **1997**; Петрова и др. **2003**), малките ученици правилно отговарят например на въпросите за функциите на речевия етикет, знаят всички основни етикетни формули, но рядко ги използват в ежедневното си общуване. Често трябва да им се напомня – тогава ще поздравят, ще благодарят или ще се извинят – което свидетелства за рефлексивността на тези знания. На въпроса „Защо не употребяваш *вежливите думи*, когато общуваш с някого?“, повечето деца отговарят „Защото и другите не ги употребяват“ или „Защото ще ми се присмиват.“

Спирайки се на социолингвистичното развитие на децата, Хъдсън прави няколко интересни обобщения (Хъдсън **1995: 32–38).**

Едно от тях се отнася до езиковите модели, които децата следват в своето социолингвистично развитие, като се опира на изводите на Уйлям Лабов. За много деца моделът е следният: първо, родителите, после връстниците, след това възрастните.

Хъдсън обръща внимание, че в същото време в едно многомерно социално пространство детето си изгражда и един многомерен модел на своя езиков свят, в който вмъква най-различни типове реч, дори и да не използва някои (например на родителите си) от тях. Освен влиянието на родители, връстници и възрастни, Хъдсън вижда в средствата за масова информация, особено в телевизията, сериозен източник за влияние върху речевото развитие на децата и овладяване от тях на култура на общуване.

Друг въпрос, който той поставя, е: на каква възраст децата осъзнават социалната значимост на речевите форми? На основата на различни изследвания Хъдсън отговаря, че това става от най-ранна детска възраст и езиковите предпочитания продължават да се развиват през цялото детство и юношество. „Няма причина – заключава той – да смятаме, че съществува някаква крайна граница в процеса на усвояване на нови разговорни стилове или в усъвършенстването на употребата на вече усвоените стилове“ (Хъдсън **1995: 32–38).**

Обучението и възпитанието на децата в съвременното общество става на фона на съществените изменения в социокултурния живот на българите. Формиращото се ново общество изисква и нови решения във възпитанието на подрастващите поколения – възпитаване в толерантност към *другия* човек, която да намира отражение и в комуникативното им поведение.

Началният етап на образование има фундаментално значение за цялостното социално развитие на личността, тъй като тогава ученикът усвоява основния минимум социални ценности, което прави възможно интегрирането му в обществото.

В съвременните сложни социални отношения обаче децата не биха могли да се справят адекватно без продължително формиране на поведенчески модели, в това число и модели на говорно поведение и култура на речево общуване, без помощта на другите хора. Усилено се търсят нови подходи и пътища за усъвършенстване обучението и възпитанието на децата. Една от изходните позиции в тези търсения се състои в това, че човекът е саморазвиваща се, самоопределяща се и самореализираща се личност. С други думи, човек е в състояние сам себе си да развива, учи и възпитава. В такъв случай съществува възможност за обръщането на човека към личната отговорност.

Но у малките ученици тези процеси не могат да се задвижат от самосебе си. Детето не е достигнало достатъчно физическо и духовно развитие, неговите знания са малко, за да може да се саморазвива на тази възраст.

И тук пред учителя застава голямата задача: със своите „въздействия" над възпитаника си той да постигне това - детето само да иска и да се стреми да стане добро, да иска да овладее знания и умения за културно речево общуване с другите хора..

Едно социолингвистично наблюдение над говорното поведение на учениците в урока и при свободното им речево общуване извън урока, следвано от целенасочения анализ на получените данни, би ориентирало учителя каква е културата на устната им реч, до каква степен са формирани комуникативно-речевите им умения. То би изяснило и някои от причините за срещаните отклонения в речта на учениците. На тази основа учителят може да уточни акцентите в работата си с конкретния клас и с отделни ученици, да определи с какво трябва да обогати подаденото в учебната документация учебно съдържание и как да се предаде на учениците с оптимален за речевата им практика ефект. Могат да бъдат прилагани систематично от него методи и тренинг програми за ученето на децата на поведенчески форми, с които се участва по-успешно в конкурентни ситуации, отколкото ако се прибягва до агресивност. Много важно е възпитанието трябва да става с националноспецифични похвати за аргументация и убеждаване (художествена литература, казуси от всекидневието, пословици, поговорки, филми и др.). В практически план за това е необходимо целенасочено да се направи дидактически подбор на материала.

В училището например не се използват пълноценно за комуникативно-речево възпитание на децата възможностите, които имат пословиците и поговорките. Значението на речевата комуникация в живота на обществото и на отделния човек, културата на общуването, условията за неговата ефективност отдавна са привличали вниманието на народа ни. Своите съждения за всичко това той е изразил в точни, мъдри и образни пословици и поговорки, които децата могат да осмислят и възприемат и с които да се съобразяват в речевото си общуване с околните.

Необходимо е учителят постоянно да обръща внимание на спазването на етика и естетика в поведението в процеса на организация на учебно-възпитателната и извънкласната работа, да изгражда своите взаимоотношения с учениците така, че това да обогатява техните нравствено-естетически знания и опит.

Проблемите в говорното поведение на учениците и овладяването на културата на речево общуване трябва да се решават както от езиковото обучение, така и от възпитанието им в семейството, училището и цялата обществена среда.

ЛИТЕРАТУРА

Атанасов **2001**: Ж. Атанасов. Заплахи за нравствените устои. В: сп. „Стратегии на образователната и научна политика“ , кн.**4**, стр. **101–110**

Виденов **1990**: М. Виденов. Съвременната българска градска езикова ситуация. С., **1990**

Виденов и др. **1996**: М. Виденов, П. Сотиров, М. Банчева, А. Ангелов. Социолингвистиката и ученическата реч., С., **1996**

Петрова **1997**: М. Петрова. Говорното поведение на учениците от I - IV клас в град Смолян.,См. **1997**

Петрова и др. **2003**, М. Петрова, Е. Николова. Ученическата реч в Смолян, См., **2003.**

Хъдсън **1995**: Р. Д. Хъдсън. Социолингвистика. С., **1995**

Стернин И. А. О понятии коммуникативного поведения **// Kommunikativ- funktionale Sprachbetrach tung. Halle, 1989, s. 279–282.**

Формановская Н. И. Речевой етикет и культура речи, М.,**1989.**

Мария Петрова, Пловдивский Университет, „Паисий Хилендарски“, - Филиал Смолян, Республика Болгария

КУЛЬТУРА УСТНОЙ РЕЧИ – ОСНОВНАЯ ЦЕЛЬ УРОКОВ РОДНОГО ЯЗЫКА УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме: В этой работе речь идёт об основных целях и задачах культуры устной речи в обучении в начальной школе в Болгарии. Автор представляет результаты исследования влияния языка окружающей среды на культуру устной речи учеников начальной школы. Также в работе представлены предлоги как на уроках элиминировать влияние уличной речи на культуру устной речи учеников.

Главные слова: *цели и задачи обучения*, *культура устной речи*, *устная речь*, *уличная речь*, *начальная школа*, *образование в Болгарии*.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***81'276.3-053.4***
13. новембар 2009. *стр.* ***383–388***

Проф. др Стана Смиљковић, Учитељски факултет у Врању

ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ У ФУНКЦИЈИ РАЗВОЈА ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: У овом раду говори се о специфичностима језичких игара у функцији развоја говора деце предшколског узраста. Посебна пажња посвећена је значају језика као културног споменика који се развија кроз говорну игру. Дете је носилац сопственог говорног развоја кроз језичке игре које се током комуникације проширују и продубљују. Теоријски приступ поткрепљен је драмским језичким играма.

Кључне речи: *језичке игре*, *развој говора*, *способност*, *мишљење*, *вербална и невербална комуникација*.

„Игра није игра ако се њоме не остварује радост срца“, каже Десанка Максимовић. Кроз игру се учи, живи и машта. Игра се, осим осталих елемената, исказује језиком као основним средством комуницирања. За време игре дете настоји да говорну енергију коју произведе као духовни чин, као стварање личног доживљаја света, продужи, обогати друге, задовољи себе. Рађање језика кроз игру намеће потребу разумевања симболике која произилази, из њега, у лингвистици дефинисаног као мета-језик, читање његове функције у развоју укупног дечјег бића.

Тражење смисла првим исказаним гласовима, слоговима, непотпуним речима са недовољно артикулисаним гласовима или сугласничким скуповима, за нас који желимо да пратимо развој логичког језика, представља велики проблем с обзиром на то да су се у науци о језику, психологији и осталим научним дисциплинама развиле теорије које имају своја научна утемељења. Праћење развоја језика појединаца у сложеном друштвено-историјском систему налаже велику одговорност, осим сазнања да се никада до краја не може назрети мисао из које потиче, и у којој се зачиње језик као вербални симбол.

Језик као културни споменик човека, писани или говорни, упућује на временску или ванвременску интеракцију индивидуа са срединама у којима живе. Наука о човеку показује да од првог плача новорођенчета који представља поздрав свету на који је дошло и позив ближњима на бригу која му је неопходна, да језик и у тим тренуцима има смисла и има своју намену.

Дечји говорни и мисаони апарат, растом и развојем, омогућава свима онима који „прате говор“ у њему, сазнање више о сензибилитету бића и крхкости његових језичких комбинација, које ми називамо играма. Из њега и осталих припадника људскога рода извиру елементи прајезика, јер ослушкује звуке, осим што говори, усваја матерњи, поред тога што може учити елементе говора другог језика у зависности од средине у којој живи.

С обзиром на то да се дете-човек рађа с генетском карактеристиком да научи говор, паралелно са психофизичким развојем, развија и свој говорни код, успева да за краће или дуже време „створи свест“ о потреби исказивања осећања, расположења, најпре кроз игру гласова и речи, као што смо истакли, а онда низањем научених речи у целину. Процес учења језика зависи од умећа родитеља и средине, поред урођене интелигенције, од организованог рада у предшколским институцијама и средине која представља врло значајан фактор. Динамика развоја и сазнања језика је индивидуална, то нарочито знају васпитачи, поред родитеља, који теже да прате своје дете у језичкој акцији, због тога што је језик организован и сложен систем знакова и њихових значења. Прве изговорене речи дете тежи да повеже у целину која има свој смисао. Зато је први говор у било којој ситуацији гласни. И кад се игра, плаче, радује – дете говори гласно. Мисли које се формирају о одређеној појави испољава гласно, покушавајући да одређеним речима дâ интонацију по мери „свога виђења“ односа. У тим случајевима, језик покреће децу, она, иако су на том најранијем узрасту, покушавају да стварају језик кроз себе и акције најближих. Посматрањем развоја говора, и не слутимо колико, интересантних за развој, комбинација језика настаје, и колико могућности за анализу са језичких аспеката постоје. Свест научника да кроз праћење развоја језика појединаца, прате, симболично речено, еволуцију језика као говорне комуникације, сигурно указује на то да се и њихова мисао о свему формира у зависности од потреба истраживања.

Наша замисао води томе да кроз говорну игру пратимо развој говорних способности које ће се манифестовати кроз активности деце, у зависности од узраста. Указано је на то да је најједноставнији вид језичке комуникације полазна основа за развој говора који треба да достигне до законитости одређеног говорног система, пре свега, логичког, што подразумева унутарјезичку везу између говора и мишљења. Способност остваривања (формирања) изговора гласова у почетним стадијумима развоја, и игра гласовима, слоговима и речима, зависи од структуре конкретног језика и начина слушања говора. Акустички слој језика који допре до дечјег бића може бити прихваћен, али, најчешће бива обогаћен личним призвуком који указује на специфичност детета. То тзв. стварање и разумевање језика је спонтано, свака етапа у развоју поседује своје карактеристике које указују на специфичности говорног апарата, сигнале које језик шаље, као видове невербалне (комуникације) и саме говорне делатности и активности детета. Тај језик који дете учи и развија путем „искустава које је стекло“ у своме одрастању, кроз језичке игре и говор у породици, путем различитих облика предшколског учења, проширује и богати. Путем игровних

ситуација, нонсенсних стихова и израза, имитацијом гласова и звукова природе и окружења, почетни стадијум учења језика у којој су корени значења, добија свој смисао. Полазећи од циљева које прописује *Правилник о општим основама предшколског програма*, *Модел Б Припремног предшколског програма* (2006), наводимо делове: „Правилан изговор свих гласова матерњег језика који започиње њиховим исправним уочавањем, тачним издвојеним изговарањем, изговарањем у разним положајима у речима (на почетку, на крају и у средини сваке речи) у разним структурама речи (у суседству са разним гласовима и у речима са разним бројем гласова) и у реченицама.

Фонемска структура (учење да се одреди место, број и редослед гласова у речи).

Запажање тема и ритма говора, гласности и висине гласа, боје и емотивног тона говора. Интонацијска изражајност говора (јасан, жив, мелодичан и ритмичан говор уз одговарајући нагласак“.

У складу с тим распоређују се садржаји који се преплићу са садржајима других активности и функционишу као целина. Дете је носилац сопственог говорног развоја кроз језичку комуникацију. Осим породице, чији смо утицај и значај истакли, незаобилазну улогу има васпитач. Од његових способности комуникације између детета, средине и осталих учесника у говору и разговору зависи развој дечјег говорног израза и исказа. Ситуације које настају спонтано или су измишљене, указују на то да су од великих користи језичке игре разноврсног типа и садржаја усменог карактера, као што су: изговор гласова, сугласничких скупова, метатеза гласова, промена места фонема, изговор брзалица, бројалица, уочавање језика којим се исказује осећање, и језика исказивања радње, путем дечјих игровних ситуација, разговор телефоном итд. Могућности за иновирање и обогаћивање садржаја самосталним језичким творевинама деце путем вербалног и невербалног начина изражавања су неисцрпне, с обзиром на то да су потребе деце велике. С правом истичемо њихове потребе за говором, јер се на тај начин развија машта и способност за овладавањем говором. То је тежак пут јер се у таквој комуникацији изражавају и осећања којима се дете-говорник открива управљајући сопственим говором и невербалним елементима као што су смех, покрет, гестикулација и други начини.

Кроз говор и језичке игре, међусобни разговор кроз врсте музичко-драмских игара, анимацију лутки, деца успостављају везе које им пружају подстицаје за богаћење језика речима чији ће смисао разумети. У говору често, једна реч језичке игре рађа нову, те се на тај начин проширује фонд речи које се „таложе“ у активни речник деце. Примљена реч у новом језичком контексту ствара другу језичку везу којом се наставља мисао или објашњење ситуације. Таквим стимулисањем вербалне активности деца-реципијенти упознају нове језичке елементе од значаја за даљи развој језичких способности. Путем одабраних језичких игара дете одређеним речима приписује значење, те се може рећи да семантички аспект има важну улогу за комуникацију. Као пример могу послужити, између осталих, игре загонетања, казивања пословица, причања краћих анегдота из дечјег света, питалица, ребуса, грађења нових

речи по аналогији из познатих песама за децу. Свака реч у наведеним и другим играма има вредност и значење које се не може истрошити јер је оплемењено дечјом маштом и радозналошћу. Тиме језичка игра представља надградњу говорне комуникације. О томе Лав Виготски каже: „Игра је као једно поље будућег развоја“, што значи да се језичка игра у којој дете учествује одвија у оквиру тзв. игровног поља састављеном од напред наведених. Понуђене језичке игре и вежбе представљају материјал од којег деца „моделују“ своје нове игре обогаћене значењима појмова које су формирали. Сва ова виђења и тврђења поткрепићемо примерима из предшколске праксе и живота деце. Одабрали смо игре слободних драмских импровизација.

ИГРЕ СЛОБОДНИХ ДРАМСКИХ ИМПРОВИЗАЦИЈА

Драмске активности којима се подстичу деца у предшколском добу развијају имагинацију, инвенцију и стваралаштво, способности посматрања и подражавања говора, гласова, гестова, израза лица, држања тела, начина ходања. Ове активности доприносе ослобађању напетости и овладавању својим емоцијама. Њима се постиже мекоћа, уравнотеженост и изражајност покрета, контакти тела и чула, комуницирање путем геста, мимике, и пантомиме, овладавање вештином коришћења маске, костима, шминке. У свему томе значајну улогу има васпитач који помаже развој рецитовања, причања, сценског извођења дечјих комада за луткарске сцене и позориште сенки, развијања дечјег стваралаштва и маште, поистовећивања с лутком симболом, помаже у отклањању лакших говорних поремећаја. Дете-актер у луткарској представи среће се с лутком са узбуђењем јер рад са њом буди изражајне снаге, утиче на емоционални, мисаони и физички свет који се претвара у говорни израз. Млади реципијенти схватају драмски текст преко говора и понашања лутака на сцени. Разумеју монолог, игру, догађај и све оно што се на позорници збива, успостављају директни разговор са глумцима, иако седе у сали, својом маштом допуњују акције глумаца гласно и путем гестикулације – све уз помоћ говора којим су подстакнути на акције. Тиме се дете припрема за групни или колективни рад уз вишеструко ангажовање сопствене личности у развоју.

Драмске игре на индиректан или симболични начин преко поруке, шала, смеха, догађаја из животињског света или природног окружења указују деци да и свакодневни живот може бити врста позорнице на којој се сукобљавају или славе животне вредности или негативности. Осим језика којим се драмска игра исказује, битно је прихватање догађаја игре и, заједно са јунацима, учествовање у реализацији драмског садржаја. Да би у томе успели, неопходно је развијање и вежбање културе слушања језика.

Најчешће врсте дечјих игара проистичу из драматизованих басни, бајки, шаљивих прича, анегдота, врста краћих народних умотворина. Њима се ствара позитиван емоционално-естетски утисак, деца показују интересовање за рад и

разумевање говора сцене. Динамика збивања радње омогућава деци да дограде поједине сценске делове, замисле другачији крај, осмисле фантастичне јунаке. Да бисмо се уверили у дечју мисаону способност, предлажемо две краће дијалогизиране приче из књиге *Хоћу лутку која говори* књижевнице Благе Журић. Текст са јекавског говорног израза сведен је на екавски у циљу бољег разумевања игре речи и откривања симболике којом се осликавају дечји немири и дамари, за драматизацију у предшколској установи.

Ветар и птица

Високо на небу играју ветар и шарена птица.

– Како можеш да летиш кад немаш крила? – упита птица.
– Моја крила су невидљива – одговори ветар и разбаруши јој шарено перје.
– Ко те научио да летиш?
– Ветрови са планине.
– Где ти је мати?
– Чека ме у крошњи старе трешње.
– Ту је и моје гнездо – зацвркута шарена птица.
– Ја га чувам – рече ветар. Зашуми и слете на црвену трешњу.

Звончић и лептир

Плави звончић умива лице јутарњом росом.

На његов лист слете лептир.

– Баш си неваспитан! – рече звончић.
– Зашто? – зачуди се лептир.
– Прекинуо си ми умивање – љутито одговори.
– Извини, твоје латице пуне су бистре росе, пожелео сам да окупам бела крила – стидљиво се правда лептир.

Звончић се заљуља и бисерним капима окупа лептира.

– Хвала ти, плави звончићу – прошапута лептирић.

У јутарњој светлости грле се плави звончић и бели лептир.

Предложене приче у којима доминира дијалог између персонификованог живог света и писца као наратора, могу подстаћи дечју радозналост на откривање смисла и порука, као и лепоте израза која произилази из текста приликом припреме језичке сценске игре. Васпитачева и дечја креативност сигурно ће уродити плодом уколико ови, и други текстови у којима има језичких мисаоних игара, на прави начин дођу до реципијента.

ЗАКЉУЧАК

Наведене чињенице у раду указују на значај извођења разноврсних језичких игара у циљу развијања говора деце као менталне функције. Специфичности развоја говора на које је указано доприносе правилном приступу бићу у укупном развоју и развоју говора као главне компоненте човека која представља везу или хармонију духа и тела. На тај начин ће се снагом језика назрети његове многозначне функције које индивидуа у развоју доживљава и схвата.

ЛИТЕРАТУРА

Бугарски, Ранко (1995): *Увод у општу лингвистику*, Завод за уџбенике и наставне средства, Београд.

Журић, Блага (2006): *Хоћу лутку која говори*, Пегаз, Бијело Поље.

Милатовић, Вук (2005): *Методика наставе почетног читања и писања*, Београд.

Наумовић, Милорад (2000): *Методика развоја говора*, Виша школа за образовање васпитача, Пирот.

Правилник о општим основама предшколског програма, *Модел Б Припремног предшколског програма*, Просветни преглед, Београд, 2006.

Проф. др Стана Смилькович , Учительский факультет, Врање

ЯЗЫКОВЫЕ ИГРЫ В ФУНКЦИИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Резюме: В этой работе речь идёт о специфичностях языковых игр в функции развития речи детей дошкольного возраста. Особое внимание посвящено значительности языка как культурного памятника который развивается через речевую игру. Ребёнок – носитель собственого речевого развития через языковые игры которые в течении коммуникации ребёнок расширает и обогащает. Теоретический подход дан через даматические языковые игры.

Главные слова: *языковые игры*, *развитие речи*, *способность*, *мышление*, *вербальная и невербальная коммуникации*.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.3::811.163.41***
13. новембар 2009. *стр.* ***389–400***

Проф. др Видан Николић, Учитељски факултет у Ужицу

Мр Љиљана Костић, Учитељски факултет у Ужицу

Мр Милка Николић, Учитељски факултет у Ужицу

О „УПАМТЉИВОСТИ“ ИМЕНИЧКИХ И ГЛАГОЛСКИХ ВРСТА У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ (ЗАДАЦИ И ЦИЉЕВИ)

Апстракт: У овом раду се говори о проблему „упамтљивости“ именичких и глаголских врста у настави српскога језика. Полазећи од принципа *од једноставнијег ка сложеном*, аутори представљају могуће трансфере знања компликованих именичких и глаголских врста. Примењује се индуктивни метод и практично графичко представљање система који су полазиште да се схвате они феномени у систему који ученик / студент носи у језичком осећању. Овде се полази од једноставнијег система класификација које ученик/студент не мора учити напамет, већ их једноставно може реконструисати из свог језичког осећања.

Кључне речи: *настава српскога језика***,** *именичке врсте промене***,** *глаголска врсте промене***,** *трансфер знања***,** *упамтљивост***,** *циљеви и задаци наставе српскога језика***.**

1. Приступ теми. – Пошто се разрешавају циљеви и задаци у настави граматике српскога језика, ова тема је више методичка него чисто граматичка. Међутим, основни приступ није ни „чиста“ методика, ни „сува“ граматика. Полази се од досадашњих теоријских истраживања именичких и глаголских врста, а ослања се на језичко осећање ученика / студента и језик средине (ако није дијалекатска с редукованим падежном парадигмом).

2. Основни циљ. – Циљ је да се индуктивном методом и графичким представљањем система именичких и глаголских врста створи подлога за позитивни трансфер знања и „упамтљивост“ система у оној мери колико је то потребно у школској пракси.

3. Увод. – Описна (класична) граматика се није бавила питањима како објаснити и како приказати ученицима поделу на именичке врсте и глаголске врсте, како постићи да их ученици најлакше упамте. У раду се условно не бавимо проблемима теорије (ни методичке, ни граматичке), већ настојимо да на већ

искристалисаним теоријским поставкама понудимо конкретна решења трансфера ових садржаја ослањајући се на досадашње искуство у наставној пракси.

4. Основне теоријске поставке решења именичких и глаголских врста

4.1. Именичке врсте промена

Именичке врсте промена дате су у граматикама српскога језика према два критеријума. О именичком роду као важном критеријуму у разврставању именица у одређене деклинационе типове говори Милка Ивић.[1]

У нашим школским граматикама именичке врсте дате су према М. Стевановићу (Стевановић 1974: 188–247). Симић је у свом уџбенику *Српска граматика* предложио другачију поделу, која би могла бити једноставнија за ученике (Симић 1996: 117–121). Стевановићева подела дата је и у актуелном уџбенику из граматике за средње школе Ж. Станојчића и Љ. Поповића (Станојчић – Поповић 1999: 81–90).

4.1.1. Стевановићева подела именица по врстама промене. – Стевановићева подела на именичке врсте извршена је с обзиром на однос **завршетка основе** и **облику номинатива једнине.** Он каже, да на основу та два момента, „ми све именице нашег језика делимо на **четири** врсте промене“ (Стевановић 1974: 189).

Прва врста – именице мушког рода које се у ном. јед. завршавају на сугласник, тј. које у том облику немају наставка [нулти наставак], као и именице мушког и средњег рода са основом на сугласник и ном. јед. на ***-о*** или ***-е*** (*јелен*; *Милоје*, *Момчило*; *село*, *поље*) (Стевановић 1974: 189).

Друга врста – именице средњег рода које имају неједнак број слогова у номинативу једнине (и акуз. и вок) и у осталим падежима једнине и множине (*име*, *кубе*). Облике множине по овој врсти имају: *небо*, *чудо*, *тело* (Стевановић 1974: 227).

Трећа врста – именице [граматичког] женског рода које се у ном. јед. завршавају на –**а** (*кућа*); овде су и именице „природног мушког рода“ (*Никола*, *Тадија*) (Стевановић 1974: 231).

Четврта врста – иманице [граматичког] женског рода које се у ном. јед. завршавају сугласником (*ствар*) (Стевановић 1974: 241).

4.1.2. Симићева подела на именичке врсте. – Радоје Симић у *Српској граматици* (Симић 1996: 117–121) издваја **три** врсте именица, а критеријум поделе на врсте јесте наставак за облик **генитива једнине** (***-а*** врста, ***-е*** врста, ***-и*** врста). У оквиру сваке врсте издвојени су разреди, а критеријум поделе на разреде јесте број слогова у основи номинатива једнине и генитива једнине.

---

[1] О типовима и обележавању именичког рода у српском језику говори М. Ивић у неколико својих радова (Ивић 1960; Ивић 1966; Ивић 1968).

Симић издваја „три основна система наставака у именица“ (Симић 1996: 115):

	I	II	III
номинатив једнине	народ- **Ø**	жен-**а**	крв- **Ø**
генитив једнине	народ-**а**	жен-**ē**	крв-**и**
датив једнине	народ-**у**	жен-**и**	крв-**и**

У *прву* врсту (-***а*** врста) спадају именице без наставка (или са наставком -**о** или -**е**) у ном. једн. и са наставком -**а** у ген. једн.

У *другу* врсту (-***е*** врста) спадају именице с наставком -**а** у ном. једн., а у ген. једн. -**е**.

У *трећу* врсту (-***и*** врста) спадају именице које у номинативу једнине немају наставка, а у ген. једн. имају наставак –**и.**

Именице се групишу у **врсте** (према наставцима) и **разреде** (према основама). Разреди у оквиру једне врсте међусобно се разликују по броју слогова у основи номнатива једн. и генитива једн (нпр. *тело*, *тела* и *теле*, *телета*). Тако, свака од три врсте има по два разреда: (1) *први разред* чине именице једнакосложних основа; (2) *други разред* чине именице неједнакосложних основа (Симић 1996: 116).

4.2. Глаголске врсте

Основни критеријуми према којима се глаголи разврставају у глаголске врсте јесу глаголске основе (презентска и инфинитивна).[2]

Познато је да се српски глаголи могу класификовати на врсте:

Према **презентској основи**, као што су чинили Лескин у својој граматици српскохрватског језика (A. Leskien, ***Grammatik der serbo-kroatischen Sprache***, Heidelberg, 1914) и Љуба Стојановић у својим школским књигама.

Према **инфинитивној основи**, као што су чинили Даничић, Новаковић и Маретић.

Према односу презентске основе према инфинитивној, како је учинио А. Белић (Белић 1973: 5–29), а затим и М. Стевановић (Стевановић 1974: 327–340). Стевановић је Белићеву поделу са **8** свео на **7** глаголских врста тако што је Белићеву **V**-у врсту припојио Белићевој **II**-ој врсти. Стевановићева подела

[2] Питањима структуре презентске и инфинитивне основе бавио се М. Стакић у неколико својих радова, у којима се посебна важност придаје и методичком аспекту тих питања (Стакић 2005; Стакић 2007; Стакић 2008).

дата је и у актуелном уџбенику из граматике за средње школе Ж. Станојчића и Љ. Поповића (Станојчић – Поповић 1999: 108–113).

Подела глагола која је дата у средњошколској граматици аутора Р. Симића (Симић 1996: 169–175) може представљати полазиште ка Стевановићевој подели.

4.2.1. Стевановићева подела на глаголске врсте. – Стевановићева класификација, како је речено, базира се на укрштању инфинитивне и презентске основе и сви глаголи правилне промене су распоређени у 7 глаголских врста (види табелу бр. 4).

4.2.2. Симићева подела на глаголске врсте. – Радоје Симић у *Српској граматици* (Симић 1996: 169–175) даје презентску поделу на **3** врсте (презентске врсте с инфинитивним подврстама). Основни критеријум јесте завршетак (наставак за облик) 3. лица множине презента (***-у***, ***-ју***, ***-е***), а поткритеријум је завршетак инфинитивне основе. Како у једном од својих каснијих радова указује Симић, идеју за ову класификацију дао је Белић (Симић 2005: 100–101).

У раду „Недоумице око морфологије глагола“ (2005), Симић даје три класификације глагола:

(1) Презентска класификација на **3** врсте (презентске врсте с инфинитивним подврстама), као у *Српској граматици* – ова класификација за нас је значајна; остале две не узимамо у наставној пракси;

(2) Инфинитивна класификација на **3** врсте (инфинитивне врсте и презентске подврсте);

(3) Комбинована класификација на **4** врсте.

Практична питања за наставну праксу и диференцијалну граматику

(1) Зашто у неким дијалектима VI и VII Стевановићева врста имају наставак за 3. лице множине презента који је карактеристичан за врсте I–IV, нпр. *раду*, *носу*, *држу*?

(2) Зашто се 3. лице множине презента код глагола типа *туђи*, *вуђи* јавља као *тучу*, *вучу*, иако нема услова за гласовну промену?

[На ова питања у науци о језику се нуде једноставни одговори: у језику се тежи упрошћавању одређених система. Зато се облици аналогијом изједначавају са другим облицима].

(3) Како код творбе глаголског прилога садашњег избећи грешку типа *писајући* (уместо *пишући*), *орајући* (уместо *оруђи*)?

[Ако се у модерном приступу прихвати једноставна класификација глагола на врсте, биће једноставније објаснити ученицима / студентима да се гла-

голски прилог садашњи твори од пуног облика 3. лица презента на који се додаје наставак -*ћи*. У том случају се може „механички“ само на овај облик презента додати наставак за творбу].

5. Методички аспекти приступа теми

5.1. Још пре пола века, у свом класичном делу из дидактике ***Materinski jezik u obaveznoj školi***, Тоне Перушко уочава:

„Nijedan nastavni predmet u školi nije tako malo izmijenio svoje nastavne metode kao materinski jezik [...]. Materinski je jezik, usprkos mnogim pokušajima, ostao dobrim dijelom na onakvim metodama kakve su se primjenjivale u doba kada je mjesto latinskoga sam postao nastavnim jezikom. Kao što su naši prvi gramatičari u to doba nategli naš jezik u forme latinske gramatike, tako su i nastavne metode jednostavno ‘preveli’ na materinski jezik. [...] Još i danas možemo naći bilježnice naših učenika s mnogo paradigmi i čuti neko pametno dijete u Lici, Baniji i Kordunu kako kraj ovaca memorira: jelen, jelen-a, jelen-u ... i sa strahom misli hoće li sutra u školi znati deklinaciju imenica muškog roda“ (Peruško 1971: 5).

5.2. Драгутин Росандић указује да лингвисти и методичари захтевају активну стваралачку наставу језика, која се заснива на актуелним научним достигнућима лингвистике (Росандић 1968: 14). Захтева се да ученик усваја знања о језику и његовим законитостима тако што се максимално интелектуално ангажује, при чему развија своје мисаоне способности и моћ за апстрактно мишљење. „Jezična nastava nije područje gdje se mehanički memoriraju oblici i paradigme, već živ misaoni proces. Smisao učenja jezika, prema tome, ne iscrpljuje se u savladavanju jezičnih oblika, već u shvaćanju prirode jezika i njegovih zakonitosti u različitim govornim funkcijama“ (Rosandić 1968: 14).

5.3. Како наводи П. Илић, један од **задатака** наставе језика и књижевности за средњу школу јесте да „уводи ученике у проучавање језика **као система**“ (Илић 1998: 16).

5.4. По речима Милије Николића, „илустровање и графичко представљање језичких појмова и њихових односа“ – представља једну од „методичких радњи“ које се могу применити у настави језика како би се остварио „целовит сазнајни пут“ (Николић 1988: 511).

5.5. Како би се остварили функционални циљеви наставе језика и књижевности, потребно је да се „квантитет и квалитет знања, вештина и умења стиче *корак по корак*, на непрегледном низу степеница од којих сваки степеник представља један ниво знања“ (Милинковић – Смиљковић 2008: 21).

5.6. Љиљана Петровачки указује да ученике треба упућивати у структурирање језичке грађе. „Учење структурирању развија разумевање, расуђивање, логичко повезивање, откривање веза и односа, критичко мишљење, закључивање као и способност примене“ (Петровачки 2003: 436).

5.7. Разматрајући методичке посебности наставе граматике, Вук Милатовић каже да „професори граматике у свом раду увек полазе од језика, од граматике, а потом траже методичке моделе рада“ (Милатовић 1999: 732). Тиме се омогућава да се избегну „методички догматизам и свођење учења граматике на клише и парадигме“ (Милатовић 1999: 731–732). У складу с таквим захтевом, ми смо у овом раду настојали да пронађемо начин обраде који би био усклађен са наставним садржајем.

6. Трансфер знања именичких и глаголских врста

6.1. Како је истакнуто на почетку, циљ је да се – полазећи од језичког осећања ученика и језика средине – једноставно успостави трансфер знања, тј. да се оствари упамтљивост ових врста промене.

6.2. Пошто Симићеву класификацију на именичке врсте ученици / студенти не морају да уче напамет, већ је лако могу имровизовати према критеријуму који је дат, прво полазимо од те класификације. Свака класификација, како је то лепо запажено у методикама, која прелазе два сегмента није добра, ми смо и ову класификацију прилагодили за школске потребе. Све класификације треба графички представити да се визуелно уочи системи промена.

Табела 1. *Именичке врсте према Симићу* ***(****Радоје Симић****)***

Именичке врсте промена	
По Симићу	
Према генитиву једнине	
Врста	**Тип**
„**а**“ – врста	јелен-*а* Милој-*а* сел-*а* пољ-*а*
„а“ – подврста са проширењем	дете-т-*а* име-н-*а*
„**е**“ – врста	жен-*е* војвод-*е*
„**и**“ – врста	пећ-*и*

6.3. После једноставније Симићеве класификације, ради лакше упоредивости, може се графички представити и Стевановићева класификација на именичке врсте.

Табела 2. *Именичке врсте према Стевановићу* ***(М. Стевановић)***

Именичке врсте промене			
По Стевановићу			
Врста	Наставак	Род	Тип
I	Ø -о -е	М. Р.	*јелен* *Марко* *Милоје*
	-о -е	С. Р.	*село* *поље*
II	-е (са проширењем)	С. Р.	*име* *дете*
III	-а	Ж. Р. М. Р.	*жена* *војвода*
IV	на консонант	Ж. Р.	*пећ*

6.4. Када студент не би „научио напамет“ Стевановићеве именичке врсте, лако би могао преко Симићевих именичких врста да успостави тај апстрактни систем. Замерке које могу бити упућене спајању ова два система нису оправдане. Полазимо да је важан трансфер знања и употребљивост знања у практичне школске сврхе, а систем не губи на својој „научности“ ако се до њега дође на једноставнији начин. „До једноставности се треба уздићи“, каже једна сентенција. Дакле, треба да се постигне узор једноставности.

Табела 3. *Укрштање Стевановићевих и Симићевих именичких врста*

Именичке врсте промене				
По Стевановићу				**По Симићу**
Врста	Наставак ном. једн.	Род	Тип	Према ген. јед.
I	Ø -о -е	М. Р.	***јелен*** ***Марко*** ***Милоје***	„а“ – врста
	-о -е	С. Р.	***село*** ***поље***	
II	-е (са проширењем)	С. Р.	***име*** ***дете***	**„а“ – подврста са проширењем**
III	-а	Ж. Р. М. Р.	***жена*** ***војвода***	„е“ – врста
IV	на консонант	Ж. Р.	***пећ***	„и“ – врста

7. Трансфер знања глаголских врста

7.1. У систематизовању глаголских врста постојали су већи проблеми зато што је систем глаголских промена разуђенији него систем именичких промена. Стевановићев систем од 7 глаголских врста само је поједноставио Белићевих 8 глаголских врста, али и даље је остао „гломазан“ и за оне који уче матерњи језик и за странце који уче српски језик. Ради лакше упамтљивости овог система полазимо од класификације на глаголске врсте, које се лако могу реконструисати из језичког осећања. Дакле, у следећој табели представљамо глаголске врсте према 3. лицу множине презента.

Табела 4. *Глаголске промене према **3.** лицу једн. презента (Р. Симић)*

Врста	Наставак 3. лица мн. презента	Тип
„у“ – врста	***-у***	трес-***у*** ор-***у*** брин-***у***
„ју“ – врста	***-ју***	пева-***ју*** разуме-***ју***
„е“ – врста	***-е***	рад-***е*** држ-***е***

7.2. Стевановићев систем глаголских врста са држи 7 врста промена (према инфинитивној и презентској основи).

Табела 5. *Глаголске промене по Стевановићу*

Глаголске врсте	**Презентска основа**	**Инфинитивна основа**	**Пример**
I	***-ē***	***-ø***	***тресем : трести***
II	***-ē***	***-а***	***орем : орати***
III	*-не*	***-ну***	***бринем : бринути***
IV	А) *-је* Б) *-је*	***-ø*** ***-а***	***чујем : чути*** ***кујем : ковати***
V	***-ā*** ***-ē***	кратко *-а* кратко *-е*	***певам : певати*** ***умем : умети***
VI	***-ī*** ***-ī***	кратко *-и* ***-е***	***носим : носити*** ***видим : видети***
VII	***-и***	***-а***	***бежим : бежати***

7.3. Ако бисмо поставили као крајњи циљ да „научимо“ глаголска врсте како их је дао Стевановић, и овде би било боље да се памте типови глагола него врсте и наставци презентске и инфинитивне основе. Међутим, наш циљ је да преко једноставнијег система од три глаголске врсте дођемо до система од 7 глаголских врста (Стевановићеве промене). Спајањем ова два система дошли бисмо до једноставнијег трансфера знања и видели да су ови системи компатибилни.

Табела 6. *Спојене Стевановићеве и Симићеве глаголске промене*

Глаголске врсте	Презентска основа	Инфинитивна основа	Пример	Глаголске врсте	Наставак 3. лица мн. през.	Тип
I	*ē*	**ø**	*тресем* : *трести*	„у“ врста	-у	трес-*у* ор-*у* брин-*у* кој-*у*
II	*ē*	***а***	*орем* : *орати*			
III	*-не*	*-ну*	*бринем* : *бринути*			
IV	а) *-је* б) *-је*	**ø** *а*	*чујем* : *чути* *кујем* : *ковати*			
V	*ā* *ē*	кратко *а* кратко *е*	*певам* : *певати* *умем* : *умети*	„ју“ врста	-ју	пева-*ју* уме-*ју*
VI	*ī* *ī*	кратко *и* *е*	*носим* : *носити* *видим* : *видети*	„е“ врста	-е	нос-*е* вид-*е* држ-*е*
VII	*и*	*а*	*држим* : *држати*			

8. Закључак. – Овакав начин приступу трансфера знања апстрактних система у граматици тражи од ученика / студената да свесно и стваралачки прићу одгонетању система које носе у свом језичком осећању. На крају, и сам предавач на овакав начин може лакше да „упамти“ именичке и глаголске врсте и успостави поверење код слушалаца да „влада материјом“.

ЛИТЕРАТУРА

А. Лингвистичка литература

Белић, Александар (1973): *Историја српскохрватског језика*, књ. II. св. 2, *Речи са конјугацијом*, Научна књига, Београд.

Ивић, Милка (1960): „Обележавање именичког рода у српскохрватском језику“, *Наш језик*, књ. X, Београд, стр. 192–211.

Ивић, Милка (1966): „Типови именичког рода у српскохрватском књижевном језику“, *Зборник за филологију и лингвистику*, бр. IX, Нови Сад, стр. 41–47.

Ивић, Милка (1968): „Типови именичког рода у (стандардном) словеначком језику упоређено с одговарајућом српскохрватском ситуацијом“, *Зборник за филологију и лингвистику*, бр. XI, Нови Сад, стр. 49–55.

Симић, Радоје (2005): „Неке недоумице око морфологије глагола“, *Српски језик*, X/1–2, Београд, стр. 74–132.

Симић, Радоје (1996): *Српска граматика за средње школе*. *Фонологија – Морфологија*, МХ Актуел, Београд.

Стакић, Милан (2008): „Глаголске основе у српском језику“, *Српски језик*, XIII/1–2, Београд, стр. 353–363.

Стакић, Милан (2005): „Презент и императив у нашој науци и школској пракси“, *Српски језик*, X/1–2, Београд, стр. 289–299.

Стакић, Милан (2007): „Структура инфинитива и инфинитивних основа у српском језику“, *Радови Филозофског факултета*, бр. 9, књ. 1, Пале, стр. 167–171.

Станојчић, Живојин и Љубомир Поповић (1999): *Граматика српскога језика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Стевановић, Михаило (1974): *Савремени српскохрватски језик*, књ. II: *Синтакса*, Научна књига, Београд.

Б. Методичка литература

Илић, Павле (1998): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Методика наставе, Змај, Нови Сад.

Милатовић, Вук (1999): „Методичке посебности у настави граматике“, *Српски језик*, IV/1-2, стр. 729–735.

Милинковић, Миомир, Смиљковић, Стана (2008): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Учитељски факултет, Врање, Учитељски факултет, Ужице.

Николић, Милија (1988): *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Peruško, Tone (1971): ***Materinski jezik u obaveznoj školi (Specijalna didaktika)***, Pedagoško-književni zbor, Zagreb.

Петровачки, Љиљана (2003): „Циљеви, задаци и исходи у настави синтаксе“, *Српски језик*, VIII/1–2, стр. 427–438.

Rosandić, Dragutin (1968): ***Nastava hrvatskosrpskog jezika i književnosti***, Školska knjiga, Zagreb.

Проф. др Видан Николич, Учительский факультет, Ужице

Мр Лилана Костич, Учительский факультет, Ужице

Мр Милка Николич, Учительский факультет, Ужице

О „ЗАПОМИНАНИИ“ ИМЕННЫХ И ГЛАГОЛЬНЫХ РАЗРАДОВ В СЕРБСКОМ ЯЗЫКЕ (ЗАДАЧИ И ЦЕЛИ)

Резюме: В работе речь идёт о проблеме „запоминания“ именных и глагольных разрядов в обучении сербского языка. Исхода из принципа *от более простого к сложному,* авторы дают возможные трансферы усложнённых именных и глагольных разрядов. В работе авторы применяют индуктивный метод и практическое, графическое изображение систем которые являются исходным положением, чтобы могли быты понытны те феномены в системе которую ученик/студент несёт в языковом чувстве. В работе указано на более простые системы классификаций, которые ученик не должен учить наизусть, но может их просто реконструировать по своему языковому чувству.

Главные слова: *обучение сербского языка***,** *именные склонения***,** *глагольные спряжения***,** *трансфер знания***,** *запоминание***,** *цели и задачи обучения сербского языка***.**

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.3::82***
13. новембар 2009. *стр.* ***401–410***

Мр Далиборка Пурић, Учитељски факултет у Ужицу

ТУМАЧЕЊЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА КАО ЦИЉ НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: Тумачење текста у настави заснива се на његовом читању, доживљавању и разумевању. Један од задатака наставе српског језика односи се на оспособљавање ученика за самостално доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова. У раду указујемо на програмске захтеве који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног текста као циљ наставе књижевности и теоријски разматрамо процес доживљавања и сазнавања у настави књижевности, уз уважавање специфичности наставе млађих разреда основне школе, са једне стране, и доживљајно-сазнајних карактеристика ученика, са друге стране.

Кључне речи: *циљ и задаци наставе***,** *доживљавање***,** *разумевање***,** *тумачење књижевног текста***,** *настава књижевности***.**

Промишљање књижевног дела у тријади књижевни текст – настава – ученик подразумева неколико нивоа разматрања наставе књижевности: циљ и задатке наставе, програмске садржаје, интерпретативне моделе, уџбенике, карактеристике наставника, доживљајно-сазнајне могућности ученика.

Циљ наставе српског језика јесте да ученици „овладају основним законитостима српског књижевног језика на којем ће се усмено и писмено правилно изражавати, да упознају, доживе и оспособе се да тумаче одабрана књижевна дела, позоришна, филмска и друга уметничка остварења из српске и светске баштине“ (*Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања* 2004: 2). Ако апстрахујемо остала предметна подручја, што нам налаже тематски оквир рада, циљ наставе књижевности би био да ученици свестрано доживе и схвате и оспособе се да тумаче и поуздано процене вредности текста. Циљ као пројектовање намере коју треба остварити у одређеном временском периоду треба да искаже целовитост намере обухватно значењски а сажето и јасно са формалног аспекта, да би

омогућио непосредни увид у целини гледано и да би задаци и начини реализације били схваћени као логичка и доследна разрада општег (Шарановић-Божановић, Милановић-Наход 1996).

Задатке наставе српског језика који се односе на предметно подручје књижевности поделили смо у две групе:

• *прва*, која се односи се на доживљавање, разумевање, тумачење, вредновање књижевноуметничких дела (оспособљавање за самостално читање, доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова; поступно, систематично и доследно оспособљавање ученика за логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста);

• *друга* група задатака односи се на васпитно-образовне интенције ширег опсега, који превазилазе предметне, разредне, па и институционалне оквире, као што су: развијање осећања за аутентичне естетске вредности; упознавање, развијање и чување националног и културног идентитета; поштовање, неговање и унапређивање културне баштине; васпитавање ученика у духу највиших моралних вредности (хуманизма, истинољубивости, солидарности, мира, патриотизма, алтруизма и сл.).

Овако конципирани задаци представљају логичку и доследну разраду општег циља и омогућавају непосредни увид у предвиђени исход у целини гледано. Оперативни задаци за поједине разреде представљају следећи ниво конкретизације општег циља и задатака наставе у оквиру предметног подручја књижевности. Издвајамо оперативне задатке који се односе на доживљавање, разумевање и тумачење књижевног текста у настави, по разредима. Први разред: поступно увођење у доживљавање и разумевање књижевних текстова. Други разред: уочавање и тумачење битних чинилаца текста према захтевима програма. Трећи разред: постепено увођење у тумачење основне предметности књижевног дела (осећања, догађаји, радње, ликови, поруке, језичко-стилске карактеристике). Четврти разред: поступно оспособљавање ученика за самостално тумачење основне предметности књижевног текста и сценских дела (осећања, фабула, радња, ликови, поруке, стилогеност сценског израза) (према: *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања* 2004; *Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања* 2005; *Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006).

У *Упутству за реализацију програма српског језика* наглашава се да је тумачење текста у млађим разредима изузетно сложен и деликатан програмски захтев. Тумачење текста у првом и другом разреду има обележја спонтаног и слободног разговора са ученицима о релевантним појединостима текста, у циљу провере разумевања прочитаног, уочавања, запажања, откривања, упо-

ређивања, објашњавања, образлагања датих појавности које чине предметност текста. У трећем и четвртом разреду ученици се поступно уводе у тумачење основне предметности књижевног текста.

Анализирајући *Упутство за реализацију програма српског језика* издвојили смо одређене смернице дате у облику општих упутстава, које у извесној мери конкретизују задатке наставе у домену тумачења књижевног текста:

• Тумачење књижевних дела у млађим разредима основне школе у начелу је предтеоријско и није условљено познавањем стручне терминологије.

• С обзиром на то да се методика наставе књижевности, теоријски и практично, развија и стално усавршава наставников и учеников *истраживачки*, *проналазачки*, *стваралачки* и *сатворачки* однос према књижевноуметничком делу, настава књижевности треба да буде организована тако: (1) да се књижевност не предаје и не учи, већ да се у њој ужива и о њој расправља; (2) да ученик у настави не буде пасивни слушалац, већ активни субјекат који *истраживачки*, *проналазачки*, *стваралачки* и *сатворачки* учествује у проучавању књижевних дела.

• При обради текста примењује се у већој мери јединство аналитичких и синтетичких поступака и гледишта. „Књижевном делу приступа се као сложеном и непоновљивом организму у коме је све условљено узрочно-последичним везама, подстакнуто животним искуством и уобличено стваралачком маштом“ (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006: 9).

• Обрада књижевног дела треба да буде проткана решавањем *проблемских питања* која су подстакнута текстом и уметничким доживљавањем и која ће ученика подстицати да уочава, открива, истражује, процењује и закључује. На тај начин се стимулише радозналост, свесна активност и истраживачка делатност ученика, развијају се његове индивидуалне склоности и способности.

• Основно методолошко опредељење наставне интерпретације књижевног текста је усмереност интерпретације према уметничком тексту, што подразумева иманентно изучавање, уз примену вантекстовних гледишта по потреби. При том треба поштовати начело да се тумачењем водећих вредности дела обухвати, односно проучи дело у целини. „У наставној интерпретацији књижевноуметничког дела обједињавајући и синтетички чиниоци могу бити: *уметнички доживљаји*, *текстовне целине*, *битни структурни елементи* (тема, мотиви, уметничке слике, фабула, сиже, књижевни ликови, поруке, мотивациони поступци, композиција), *облици казивања*, *језичко-стилски поступци* и *литерарни* (*књижевноуметнички*) *проблеми*“ (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006: 10).

• По методичким захтевима, наставна интерпретација књижевноуметничког дела треба да буде: *оригинална*, *естетски мотивисана*, *свестрано усклађена са наставним циљевима и значајним дидактичким начелима*, *кохерентна и поступна*, да остварује *јединство анализе и синтезе*.

• Иако у сваком конкретном случају избор вредносних чинилаца на којима ће се заснивати наставна интерпретација књижевноуметничког дела треба утемељити на ваљаним естетским, методичким и методолошким разлозима, не постоје утврђени, универзални и општеважећи методолошки и методички системи које би требало применити у интерпретацији сваког појединог дела.

Програмско одређење тумачења књижевног текста као циља наставе књижевности уважава особености ове наставе у млађим разредима основне школе. Специфичности наставе књижевности у млађим разредима основне школе у односу на остале нивое образовања огледају се у: 1. доживљајно-сазнајним (узрасним) карактеристикама ученика; 2. нивоу усвојености наставних садржаја који су предуслов за читање и тумачење књижевних текстова.

1. Доживљајно-сазнајне карактеристике ученика односе се на ниво развијености: пажње, говора, мишљења, емоција, моралности. Постоје индивидуалне резлике не само између ученика већ и у способностима појединог ученика за различите врсте задатака. При том је нарочито важна улога језика (симболичка репрезентација) и секундарних појмова (чија се значења везују за речи). Наставу треба организовати тако да се уважавају начини мишљења ученика који се развија, садржаји преводе у њему разумљиве логичке форме, да му се помаже у реструктуирању појмова. Због доживљајно-сазнајних карактеристика ученика које у извесном смислу представљају ограничења у рецепцији, тумачењу и усвајању основних структурних, а нарочито уметничких чинилаца текста, потребно је „испољити много инвентивности, систематичности и упорности у оспособљавању ученика за постепено уочавање, препознавање, а затим образлагање и спонтано усвајање његове основне предметности“ (*Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања* 2006: 8).

2. Текст је темељни програмски садржај који има водећу и интеграциону наставну улогу јер око себе окупља и групише одговарајуће садржаје и из осталих предметних подручја, са једне стране, а остала предметна подручја су предуслов за остваривање задатака наставе у домену књижевности, са друге стране. Наиме, да би могао да доживи, разуме, тумачи и вреднује књижевни текст ученик прво треба да научи да чита – да усвоји технику читања, да увежба читање до нивоа разумевања, односно да читање од циља наставе постане средство за остваривање других циљева. Поред глсовног састава речи, текст садржи и неке друге моменте од значаја за разумевање написаног. Познавање правописних и граматичких правила основни је предуслов писмености уопште. Настава књижевности почива на књижевноуметничким текстовима, са

једне стране, и књижевнотеоријским, књижевноисторијским и књижевнокритичким садржајима, са друге стране.

Тумачење текста у настави заснива се на његовом читању, доживљавању и разумевању. Концепт наставе књижевности циљем и задацима, избором и структуром програмских садржаја, интерпретативним моделима увек и на нов начин поставља и актуелизује питање односа доживљавања и сазнавања. Уметничку форму као спој мисли и речи, по Л. Толстоју није створила мисао, него нешто друго. Иако у психологији уметности партиципира мисао, она у целини ипак није рад мисли. Кључ познавања и разумевања књижевног дела налази се у избалансираном односу доживљајних и сазнајних категорија.

Доживљај је опажај у коме истовремено делују сазнајни, емоционални и мотивациони фактори. Опажају се одређени објекти или ситуације, који се затим осмишљавају на основу претходног искуства. Опажање прати одговарајући афективни тон, који има одређени квалитет пријатности или непријатности. Пратећи емоционални доживљај опаженог има и мотивациону вредност. На тај начин ствара се јединствен доживљај који Кант означава појмом „искуствено јединство“ (***Pedagoška enciklopedija*** 1989: 150).

Непосредно доживљавање не може бити замењено посредним сазнавањем у било ком облику. Оно истинско, посебно, непоновљиво и незаменљиво што књижевност може да пружи, по Рубинштајну остварује се само у непосредној интеракцији између појединца и конкретног дела. Истраживачи различитих усмерења (филозофи, психолози, естетичари, методичари и др.) проучавали су феномен доживљавања и деловање уметничког текста на свест и доживљај читаоца. Доживљавање је несвесан, рационално необјашњив чин, по Виготском и Рубинштајну, зато што никад не знамо и не схватамо зашто нам се допало ово или оно дело (Виготски 1975). Каснијим домишљањем и рационализацијом несвесних процеса објашњавамо његово деловање.

Доживљај се посматра и као дистинктивна категорија, која, по Башлару и Штајгеру читаоце дели у најмање две групе: страсне, чије биће уметност потпуно обузима и преображава и остале. Читалац затрепери заједно с песмом (Штајгер 1978), песма га потпуно обузима и „као да својом бујношћу оживљава дубине у њему“ (према: Кисић 1993: 179). Доживљавање је предуслов сазнавања – разумевања и тумачења.

Један од задатака наставе је да се у току процеса стицања знања стално развија разумевање наставних садржаја, при чему ученике треба подстицати да унапређују своје способности расуђивања. Разумевање има различита значења која се односе на разумевање узрочно-последичних односа, идентификовање проблема у терминима појмова вишег реда, осетљивост на формалне релације или способност за праћење дедуктивне аргументације (Шарановић-Божановић, Милановић-Наход 1996).

Разумевање се дефинише као увиђање, осмишљавање, повезивање нове информације или новог садржаја са већ усвојеним садржајима. При одређивању разумевања наглашава се укључивање новог и непознатог у круг старог и познатог (***Enciklopedijski rječnik pedagogije*** 1963), тј. повезивање нове информације са раније усвојеним информацијама, увиђање суштине и разноврсних функционалних веза и односа. „То повезивање може се састојати од различитих мисаоних операција: класификације (нова информација сврстава се у неку класу већ научених информација), аналогије (нова информација слична је појединим наученим информацијама), установљавања узрочно-посљедичних односа, смјештања нове информације у развојни низ, надређивања или подређивања нове информације другим информацијама итд.“ (***Pedagoška enciklopedija*** 1989: 297). Разумевање се изједначава са схватањем. „Схватање је некад одређено као резултат сазнавања, али не и крајњи циљ у настави, већ као предуслов практичне примене (*Енциклопедијски рјечник педагогије* 1963). Истиче се да је обично у питању разумевање значења (Крстић 1988), или увид, односно „аха!“ ефекат (*Педагошки лексикон* 1996); док је за наставу нарочито важна развојна димензија разумевања (*Педагошка енциклопедија* 1989)“ (Мирков 1997: 175).

Разумевање прочитаног, као и разумевање говорног саопштења, по Елконину (Элконин 1991) заснива се на откривању и активној преради смислене информације. При изучавању процеса разумевања (декодирања) исказа Лурија следи пут који почиње од оформљеног говорног саопштења и који доводи до разумевања његовог садржаја, преко опште мисли која је садржана у исказу и, најзад, до мотива који лежи у његовој основи (према: Пурић 2006).

Процес разумевања исказа могућ је уз три услова. Прво, прималац треба да перципира и разуме поједине *речи* – лексичке јединице говора. Фонетски састав и значење речи представљају основни материјал процеса декодирања исказа. Затим, треба да схвати структуру *реченице*, односно да открије смисао система речи који омогућује формулисање одређене мисли. Најзад, пошто поједине реченице које представљају елементе исказа постану јасне, процес декодирања прелази на последњу етапу – разумевање *саопштења*. Као што смисао реченице није једнак суми значења појединих речи, ни смисао исказа не исцрпљује се значењем појединих реченица. Да би разумео саопштење у целини, поређењем реченица прималац мора да одабере оне које имају кључно значење и да формулише општу мисао исказа, а затим и да дешифрује мотив исказа који чини његов подтекст.

Да би се дошло до тог сазнања, по Старобинском потребно је прећи дуг и сложен сазнајни пут, који и самог читаоца не само образује него и преображава. Читаочево трагање за смислом симболизује упорност и стрпљење да „обликовне и духовне путање“ књижевног текста прати у „њиховим понављањима и метаморфозама“, са циљем да испитује и истражује док се не по-

јави „средиште (или средишта) конвергенције“, огњиште одакле зраче све структуре и сва значења, што Клодел назива „динамичким обрасцем“ (према: Пурић 2006).

Да би се остварио циљ наставе књижевности који се односи на разумевање при читању књижевног текста анализом би требало превазићи разумевање (спољашњег) сижеа и преко унутрашњег подтекста допрети до уочавања општег смисла и даље, до мотива који су скривени у понашању ликова у тексту. То би Лурија назвао *дубином читања текста*.

У научним и стручним тумачењима књижевноуметнички текст се сазнаје применом логичких радњи и истраживачких техника. Елементи структуре дела се анализирају, значења и импликације се синтетизују. Тумачење је покушај приближавања вредностима дела, настојање да се открије коначна истина. Осмишљеним наставним изучавањем ученици се оспособљавају за самостално расуђивање о вредностима текста. Ако то поставимо у шири контекст, наставно промишљање књижевности може се трансферисати на ученичко промишљање живота уопште. Програмско одређење тумачења књижевног текста у настави књижевности не конкретизује појам тумачења. Литература доступна учитељу третира овај сложени проблем са различитих аспеката (филозофског, психолошког, књижевнотеоријског, методичког). При том се истиче да не постоје утврђени, универзални и општеважећи методолошки и методички системи тумачења примењиви на свако појединo књижевно дело. Ако као пример узмемо епски текст, елементарни задаци наставе стимулативни за непосредније и свестраније приступање уметничком тексту могли би бити: „*тематика, фабула, сиже, композиција, мотиви, уметничке слике, мотивациони систем, ликови (њихови поступци, изглед, душевна стања, мисли, осећања, намере, искази) битније поруке са поткрепљењима, важнији облици казивања: нарација, дескрипција, дијалози, монолози, приповедање у првом лицу, доживљени говор и сл., оригинални језичко-стилски поступци*, а и друга исходишта естетске сугестије“ (Николић 1992: 14). Може се ићи и корак даље у операционализацији. Ликови из епског дела могу се тумачити са више становишта: епског (у акцији), чулног (изглед), лирског (осећања), драмског (сукоби), психолошког (мотивисање поступака), социолошког (услови формирања и испољавања), етичког (процењивање ставова и поступака). Систематичним и инвентивним приступом сваком појединoм делу, уз уважавање доживљајно-сазнајних карактеристика ученика и специфичности наставе у млађим разредима основне школе, ученика треба подстицати да уочава, открива, истражује, процењује, закључује.

Доживљавање, разумевање и тумачење књижевног текста као циљ наставе књижевности у млађим разредима основне школе операционализовано је у неколико нивоа, од којих је сваки дивергентан и ниједан није коначан. Уметничко дело као живи организам, а не само предмет проучавања, предста-

вља стални подстицај и изазов за интерпретаторе. У интерпретативном моделу наставе књижевности у свести ученика прелама се смисао књижевног текста. Књижевни текст је посебно инспиративан за ученика чије су доживљајно-сазнајне могућности на узлазној линији интелектуалног и психичког развоја уопште, као и развоја његових посебних склоности и интересовања. Књижевна уметност увек и изнова отвара нови простор за другачије слике и доживљаје у машти и свести ученика. Поетска игра речју и сликом подстиче га да мисли. Процес сазнања у настави књижевности, у креативном смислу, није затворен систем, јер је уметничко дело неисцрпан извор интересовања, унутар кога се могу открити нове везе и односи. То одражава сву значењску сложеност појмова доживљавања, разумевања и тумачења књижевног текста, са једне, а усложњава наставни процес и улогу наставника у њему, са друге стране.

ЛИТЕРАТУРА

Виготски, Лав (1975): *Психологија уметности*, Београд: Нолит.

Enciklopedijski rječnik pedagogije (1963), Zagreb: Matica Hrvatska.

Илић, Павле (1998): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.

Јовановић, Александар (1984): *Како предавати књижевност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Кисић, Угљеша (1993): Књижевнотеоријске и методичко-дидактичке поставке програмских садржаја књижевности, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 25, Београд, стр. 175–189.

Кисић, Угљеша (1996): Интерпретативни модели и процес сазнања у настави књижевности, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 28, Београд, стр. 328–341.

Лурија, А. Р. (1982): *Основи неуролингвистике*, Београд: Нолит.

Мирков, Снежана (1997): Неки новији покушаји тумачења разумевања као исхода учења, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 29, Београд, стр. 173–188.

Николић, Милија (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Pedagoška enciklopedija (1989), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања (2004), Службени гласник РС – Просветни гласник.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања (2005), Београд: Просветни преглед.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања (2006), Службени гласник РС – Просветни гласник.

Пурић, Далиборка (2006): *Унапређивање квалитета читања – код ученика млађег школског узраста*, Ужице: Учитељски факултет.

Шарановић-Божановић, Надежда и Милановић-Наход, Слободанка (1996): Циљеви у образовању и когниција, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 28, Београд, стр. 146–158.

Штајгер, Емил (1978): *Умеће тумачења и други огледи*, Београд: Култура.

Элконин, Д. Б. (1991): *Как учить детей читать*, Москва: Знание.

Мр Далиборка Пурич, Учительский факультет, Ужице

ТОЛКОВАНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В МЛАДШИХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме: Толкование текста в обучении основано на его чтении, восприятии и понимании. Одна и задач обучения сербского языка есть и обучение ученика для самостаятельного восприятия, понятия, всестороннее толкование и оценки литературо-художественного произведения различных жанров. В работе поясняем на программные требования которые относятся к восприятию, понятию и толкованию литературного текста как цель обучения литературь и теоретически рассматриваем процесс восприятия и сознания в обучении литературы, обращая внимание на специфичности обучения младших классов начальной школы, с одной стороны, и восприимчивые и сознательные характеристики ученика, с другой стороны.

Главные слова: *цель и задачи обучения*, *восприятие*, *понятие*, *толкование литературного текста*, *обучение литературы*.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.3::82***
13. новембар 2009. *стр.* ***411–422***

Мр Ана Стишовић Миловановић, Београд

ЗАДАЦИ И ИСХОДИ САВРЕМЕНОГ МЕТОДИЧКОГ ПРИСТУПА КЊИЖЕВНОУМЕТНИЧКОМ ТЕКСТУ

Апстракт: Кључ ефикасног образовања, по постулатима когнитивистичких теорија, налази се у дугорочном искуственом учењу, које подразумева пуно учешће детета, стимулацију афективних елемената и логичког размишљања, самоиницијативу и самопроцену. Тако се изграђује самопоштовање и самопоуздање и стиче функционално знање.

Стваралачка настава књижевности иде ка конкретној, индивидуалној припреми и мотивисаности ученика, који ће бити у стању да сами формулишу задатке за истраживање уметничког текста.

Кључне речи: *когнитивистичке теорије***,** *индивидуализација наставе***,** *стимулација афективних елемената***,** *креативно становиште ученика***,** *функционално знање***.***

У дефинисању појма савремено (у контексту методичких поступака), често се користи опозиција са појмом класично, која неретко има негативну конотацију (застарело, нефункционално, неадекватно). Искуства из наставне праксе показују да је суштинско питање методичког приступа – методска адекватност, а не „времешност“ одређене методе. Методе тумачења књижевног дела су ваљане, ако се постигну жељени исходи (трајност и примењивост стеченог знања и развијање естетичке перцепције).

„Деца најбоље уче онда када им се помогне да сама открију начела која леже у основама појава“, констатује Питер Клајн (Peter Kline), у занимљивој студији „The Everyday Genius“,[1] која се бави новим дефинисањем појма креативног и стваралачког у настави. Студија показује да је примена концепције наставе, која афирмише самосталност и мисаону активизацију ученика, главни начин подстицања учења, али и како се концепт образовања и узбудљиви свет интелектуалног открића може свести на јалово репродуковање, без правог трансфера знања, или, што је још лошије, довести до гашења сваке потребе за критичким и стваралачким мишљењем.

[1] Peter Kline: ***The Everyday Genius***, стр. 83.

„Ма како радње решавања проблема у извесним случајевима биле истоветне са радњама мишљења, постоје прелази између решавања проблема као највишег облика учења и других, простијих облика учења. Самим тим, потврђује се веза између учења и мишљења, учења и стваралаштва.“[2]

Класичне теорије су биле усмерене ка рецептивном приступу настави, док се савремене теорије учења могу користити за наставу, која би припремала ученике за стваралачки приступ проблемима, подстицала интелектуални развој, оспособљавајући их да буду самостални у раду и дајући им већу могућност трансфера знања. Но, истраживања показују да „ефикасност наставе зависи од садејства већег броја варијабли“[3] , од којих је на првом месту начин организовања процеса наставе. Тај први предуслов у највећој мери зависи од наставника, његове стручности, компетенција, па и личности. Поседовање знања у области предмета је, дакако, од великог значаја, али је недовољно, ако није праћено педагошким и методичким знањима.

Сматра се да су формалне операције највиши ступањ интелектуалног развоја, на коме је могуће правити хипотезе, логичке дедукције, логичке претпоставке, верификацију. За Пијажеа (Pijaget), то је **зрело-стваралачко-научно мишљење,** које се служи идентификацијом, негирањем, реципроцитетом, корелативношћу.

Отворено је питање (и теоријски, и емпиријски) како стимулисати овакав начин размишљања у настави, и које наставне методе користити да би, како каже Мошер (Mauchaire), дете „постало мали научник“. Познато је да се разлози за релативно низак проценат постизања формалног ступња успеха у школској популацији приписују постављању ниских захтева и ниских очекивања. Понекад проблем лежи и у концепцији наставних програма, који не поспешују когнитивни развој.

Дугогодишњи истраживачки рад Брунер (Bruner) је посветио разумевању проблема концептуализације, покушавајући да дозна који путеви спознаје воде од посебног ка општем, како се од описивања иде ка генерализацији и апстракцији. Закључио је да се стицање појмова састоји од доношења низа сукцесивних одлука, вођених правилима. Избор никада није случајан, па то значи да откривање правилности-стратегија јесте начин распоређивања дражи, који омогућава учење. Догађаји из спољашњег света се, дакле, групишу у категорије, које он назива конструктима (конструкцијама), а не изумима.

Мењање стратегија (прилагођавање природе дражи, броја информација, употреба претходно стечених појмова, варирање броја избора, времена), по Брунеровом мишљењу, јесте најкреативније стицање појмова. Једна од најпро-

---

[2] Б. Стевановић: Примена проблемске наставе у оспособљавању ученика за самосталну интерпретацију књижевних текстова у основној школи, стр. 23.

[3] А. Брковић: Настава – ученик – развој, стр. 6.

дуктивнијих стратегија је „усредсређивање“ (focusing). У процесу „усредсређивања“, може се користити „усредсређивање на једно својство“, али је захтевније и стваралачки продуктивније „поигравање својствима фокуса“, јер субјекат користи методе својствене научном мишљењу: стратегију сукцесивне претраге, или стратегију симултане претраге. Тако се долази до когнитивне равнотеже, тако се окончава поступак стицање појмова и идеје о њиховим својствима, али и могућности поновљене провере својстава.

Ако се учење одвија по добро структурираним формалним операцијама, доћи ће до промена у понашању, јер ће се повећати број надређених појмова, а смањиће се број група комплекса. „Зрелије“ груписање значи смањивање перцептуалних приступа и ход ка номиналној категоризацији.

У овоме је и суштина образовања и интелектуалног развоја. Учење мора да „помогне преношењу искуства у чвршће системе означавања и распоређивања“, како каже Брунер. Да би ученик ишао ка суштинском разумевању појма и његовој примени, мора разумети и структуру и научити да је повезује са другим структурама. То се, по Брунеру, постиже кроз следеће неопходне услове: интелектуална активност ученика, организација учења, распоређивање наставне грађе према критеријуму очекивања, врста и време поткрепљења.

Ови услови су и били темељни у идеји измена наставних програма, који су заправо „структурисано искуство“, модел знања који треба пренети. Различите структуре користе и различите методе истраживања, различите начине примене знања. За ученика је важно да интернализује структуру, да пронађе оно што његовом начину учења одговара, да боље и трајније запамти научено, да се може користити наученим. Оваква идеја о структурама имплицира да наставник треба да пренесе ученику само основне постулате из наставне области и да укаже на методе истраживања којима се ученик може служити. Тако се, сматра Брунер, ученик упућује на бављење науком (па и уџбеником), а не на просто памћење и репродуковање садржаја, а при томе је трансфер знања већи.

Брунерова теорија инструменталног концептуализма је, дакле, као први услов истакла **интелектуалну активност**, заправо ангажовање ученика у учењу, подстицање интелектуалне радозналости, као јаке мотивације. То се може постићи задацима које карактерише велика неизвесност, али и нуђењем различитих, конфликтних решења, која подстичу истраживачки став ученика.

Организација и распоређивање знања је такође битан део Брунеровог поимања условљавања успешног учења. Свако знање се може представити једноставно и тако, да га сваки ученик може разумети, и то у складу са природом предмета. То имплицира и идеју да се свако може свачему научити, на било ком узрасту, мада Брунер не негира и значај сазревања. Најбоље је, сматра он, да се наставни програм формира на спиралном принципу – да се на почетку дају основне идеје, а да се током учења наставник враћа на њих, у сложенијим облицима. Спирални модел учења води ка континуираном процесу сазнавања, а најшири домен ће бити – функционално знање – стваралачко учење.

У подучавању детета, треба кренути од стицања нових појмова, јер је то начин развијања образовних способности, али ово **подучавање не сме бити само себи циљ.** Оно је предуслов за развијање научне свести и самосвојног напредовања ученика. У току развитка, сматра Виготски (Vigotsky), веома је важно једновремено постојање спонтаних (спонтано стечених) и неспонтаних (подучавањем насталих) појмова.„Дете не усваја и не учи напамет научне појмове, не стиче их памћењем, него их ствара највећим **напором целокупне активности сопствене мисли**.“[4] И не треба заборавити, подсећа Виготски, „мисли детета су знатно оригиналније него његов говор.“[5]

Ослонимо се на дечију способност „слободног кретања у систему појмова, јер дете ће умети да уопштава раније настала уопштавања, да свесно и вољно користи раније стечене појмове.“[6] Поимање ће доћи кроз капију научних појмова, јер учење извесног предмета помаже развитак система функција и учење другог предмета.

Учење треба да се ослања на зону наредног, а не претходног развитка, „педагогија се мора оријентисати ка сутрашњици, а не ка јучерашњици дечијег развитка.“[7] Суштина стваралачког учења је, за Виготског, стварање **„могуће надискуствене везе“**, семантички одређене речи, која омогућава искорак у ново и стваралачко, јер „сувисла реч и јесте микрокосмос људске свести“.[8]

Ако наставник доцира градиво, ако избегава етику аргумента, онда је учење само једнодимензионални троугао (наставник–градиво–ученик). Пуни трансфер знања могућ је само у дидактичком многоуглу (који ће имати и елементе интерполарних односа, наставне технологије, разумевања теоријских постулата и емпиријских исходишта, односа у систему).

Стога је проблем **избора адекватног приступа књижевном тексту** темељни постулат квалитетне и функционалне наставе. Савремена настава захтева да се одлучимо за приступ, који ће се ослањати на модерне дидактичке и методичке теорије, који ће омогућити стицање трајних знања.

Улога наставника, који подучава књижевност, стога је деликатна и озбиљна. Наставна пракса открива поражавајуће податке, о недостатку мотивације ученика да упознају књижевноуметничка дела, или да дела тумаче на шаблонске, неинвентивне и нефункционалне начине. Тако за читаве нараштаје неповратно нестају могућности узбудљивих интелектуалних, естетичких и сазнајних открића, које једино књижевност доноси.

---

[4] Л. Виготски: *Мишљење и говор*, стр. 32.
[5] ***Ibid:*** стр. 31.
[6] ***Ibdi:*** стр. 44.
[7] ***Ibid:*** стр. 45.
[8] ***Ibid:*** стр. 50.

У наставној пракси се најчешћи користи анализа књижевног дела, која прати синхрони развој поетика књижевних епоха и карактеристике репрезентативних текстова, те се овај позитивистички приступ користи као полазиште за стицање књижевноисторијских и теоријских знања.

На овај начин се губи аутентичност ученичког доживљаја књижевног текста, а самосвојно и креативно промишљање над уметничким делом бива онемогућено. Ученици тешко увиђају аналогије и сродности међу разнородним текстовима, не усуђују се да искораче у генерализацију теоријских појмова или интертекстуалну анализу.

Заборавља се да је заправо „најбоље пустити дело да говори о себи“, да је живо и деликатно ткиво уметничког дела један од покушаја да се свет објасни, да је **онтолошко питање – вечито питање у уметности**.

Да би се дошло до хармоничног допуњавања основних наставних циљева (не само васпитних и образовних, већ и естетичких, когнитивних, афективних, функционалних), потребно је посегнути за адекватном наставном методом, која се заснива на индивидуализацији наставе, оспособљавању ученика за самостално и перманентно учење и стваралачки приступ књижевноуметничком тексту.

Психолошка истраживања се баве процесима којима се долази до знања, а наставник је, пре свега, заинтересован за исходе процеса стицања знања. „Најважније питање школског учења и ефикасности наставе јесте како организовати васпитно-образовни процес, па да се оствари највећи трансфер – највеће дејство ранијег учења на касније учење и касније активности.“[9]

Старо питање је и дистинкција између учења (формирања) појмова и појмова који су научени и који треба да постану функционални, које треба користити, као алатку у интелектуалном узрастању. Ако се већ може говорити о новом приступу појму стваралачког у настави, свакако се мора имати на уму једна од импликација когнитивних теорија, које тврде да је ученик активни субјект, а „спознаја је у бити активна, јер је активан и човек. У спознају се уноси понешто од слободне активности, јер она није прости одраз, већ стваралачко преображавање... Субјекат је активан у спознаји, јер влада способношћу да сам претвори материјални пример у интелектуални догађај.“[10]

Стваралачки процеси настају као природна људска потреба да граде ново, да уређују односе на хуманији начин, да успоставе хармоничан однос између себе и света.

Стога се образовање, да би задовољило потребе савременог човека, мора темељити на новом начелу: истражи, промисли и створи нешто ново. Међу-

---

[9] А. Брковић: *Настава–ученик–развој*, стр. 2.

[10] Берђајев: *Ја и свет објеката*, стр. 34.

тим, способности истраживања, промишљања и стваралаштва, као и жеља за образовањем не могу се развијати ни присилно, ни конзервативним методама, већ само откривањем ужитка спознаје, мишљења и стварања.

Методика наставе књижевности не може стајати по страни, незаинтересована за промене у научним теоријама учења, начине антиципирања знања и наставне исходе, јер као теоријска, научна али и примењена дисциплина, има обавезу да обједињује нова научна сазнања и позитивна наставна искуства.

Разумљиво је, стога, што се од наставе књижевности очекује да буде актуелна, а од методике, да омогући стицање функционалних знања, у складу са променама у научним областима које користи. Потребне су и промене у наставним плановима, од којих методика наставе креће и којима се нужно користи. Неоспорна је и потреба за сталним усавршавањем наставника и њихово оспособљавање за коришћење нових научних достигнућа.

„Проблем проналажења и примене поузданих начина рада не своди се само на избор из инвентара већ познатих и проверених наставних поступака, већ се ту подразумева и наставников истраживачки рад и стваралачко учешће у проналажењу нове методологије, која својом функционалношћу превазилази и богати претходна методичка искуства. Самим тим, ваљана наставна пракса се заснива на инвентивном поступању.“[11]

Експлиците, то значи да је збир методичких знања и позитивних искустава из наставне праксе, у подучавању српског језика и књижевности – полазиште и упориште, а да је за усвајање и примену нових методичких поступака потребно озбиљно промишљање и селекција.

Јединствен свет књижевноуметничког дела и мноштво његових функција (пре свих, сазнајне-когнитивне, васпитне и естетичке), захтева од наставника опсежне и брижљиве припреме за тумачење, али и деликатан однос према делу, ученику и настави.

Природа уметности и њене универзалне, општељудске и свевременске вредности, изискују непосредност и аутентичност доживљаја. Наметнуто и насилно усвајање „доживљаја“ и идеја не води жељеним исходима наставе. У савременој настави, ученик мора бити добро вођен, али не и инструисан и осујећен у самосталном доживљавању књижевноуметничког текста. Пука репродукција наставникових запажања и оцена вредности дела, не могу задовољити ни ученика, али ни наставника.

Заговорници савремених метода често не разликују појмове *аутентичног и произвољног* тумачења дела. У огромном распону, који дели ове категорије, може се наћи основни узрок недовољности неких савремених метода проучавања књижевноуметничког текста.

---

[11] М. Николић: *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, стр. 9.

„Истраживање и проучавање књижевноуметничког остварења развија у примаоцу тумачу индивидуалне способности за естетско доживљавање, обогаћује општу и књижевну културу његове личности. Установљени научни (теоријски) приступи усмеравају га ка бити величине које би требало тражити, испитивати, разумевати, сазнавати и доживљавати, да би вредност књижевноуметничког дела што аутентичније примила људска свест.

Научно заснован и усмерен приступ књижевноуметничкој творевини подстиче прогресивно превазилажење произвољних доживљавања и сазнавања, те упућује на књижевноестетичко образовање којим се развија аутентични и адекватни естетски сензибилитет у интерпретаторовој личности.“[12]

Задаци наставе књижевности су сложени, али вишеструко важни за интелектуално, афективно и социолошко узрастање ученика. Одговорност наставника је одиста велика, а избор адекватне наставне методе за тумачење књижевноуметничког дела је пресудно важна.

Да би ученик ишао ка суштинском разумевању појмова и њиховој примени, мора разумети и структуру појединачног књижевноуметничког дела и научити да је повезује са другим, сродним структурама. То се, по мишљењу заступника когнитивистичке теорије учења, постиже кроз интелектуалну активност ученика, организацију учења, распоређивање наставне грађе према критеријуму очекивања. Когнитивистичке теорије сматрају да настава не сме бити **репродуктивна**, већ **продуктивна.** Познато је да је највиши облик учења примена знања, решавање проблема, које прелази у **стваралачки** чин.

„У свим наставним ситуацијама, наставник ваља умесним подстицајима да поступно и поуздано оспособљава ученике да запажају битне стваралачке поступке и значајне појединости у уметничком тексту, да маштом актуелизују битне сцене, описе, догађаје, да схватају и тумаче значење уметничких слика и исказа, да уочавају структурне односе у делу, истражују стваралачке поступке и истичу уметничке поруке, да *што самосталније* анализирају и процењују уметничке вредности, да доказују своје утиске и закључке. Развијање свих ових ученикових способности, односно остваривање практичних циљева наставе, припадају најбитнијим условима за постизање пуних образовних и васпитних домета наставе књижевности. Остваривање тих наставних циљева омогућује унапређење и економичност наставе, мотивише ученике за рад и оспособљава их за самообразовање, развија њихов критеријум за вредновање знања и умења, а помаже им да успешно овладају и економичним начином учења.“[13]

Особине савременог методичког приступа књижевноуметничком делу подразумевале би, дакле, принцип методске адекватности, добро вођење уче-

---

[12] Ж. Бабић: *Методичке варијације*, стр. 9.

[13] М. Андрић: *Наставно проучавање народног песништва*, стр. 17.

ника кроз сазнајни процес, аутентично, а не произвољно тумачење књижевноуметничког дела, оспособљавање ученика за самостално закључивање и повезивање наставних садржаја, развијање етичких и естетичких вредности.

На овој идеји се заснива и методичка иновација **стваралачког учења**, а **стваралачка настава** је оптималан методички поступак у различитим наставним ситуацијама и на различитим узрастима ученика. Примена методе стваралачке наставе је могућа на свим школским узрастима, од основношколског, до универзитетског.

Ако су ученици стекли способност и вештину коришћења литературе, ако су научили да за њом посегну и у другим наставним областима, онда су савладали и један од главних инструментарија научноистраживачког рада. Поузданост и разноврсност стечених знања утиче и на психолошке елементе личности ученика. Стиче се самопоуздање и пријемчивост за даље напредовање.

На овај начин се повећава моћ апстрактног мишљења, а целокупни развој ученичке личности престаје да буде принуда. Он улази у простор слободе и радости сазнања:„Развој се одређује изнутра, а не из нужности. Иза развоја, као спољашње слике, ми откривамо стваралачки процес, а стваралачки процес није закономеран, није подведен под закон...“[14]

Ученици ће схватити процес учења као лични чин усавршавања и перманентни изазов: „Све се осваја искушавањем. Без искуства нема кретања у животу, кретање се не може одвијати по априорним нормама. Не допуштати искуство, искушавање, значи негирати живот, значи учвршћивати статичну непокретност. Духове је потребно искушавати.“[15]

Један од најважнијих захтева методике наставе књижевности је индивидуализација наставе, али се овај принцип пренебрегава и неретко сматра непримереном „новотаријом“, јер се њиме, наводно, умањује озбиљност и научна заснованост тумачења књижевног дела.

„Савремена методика наставе књижевности прихвата проверену критичку методологију, која се усклађује са психоемоционалним, искуственим и рецепцијским способностима ученика. Метод мора имати своју поступност, систематичност, очигледност. Максимално побуђује свесну активност читалаца, а примање књижевног дела је индивидуални чин.“[16]

Стваралачка настава књижевности у виду има управо „психоемоционалне, искуствене и рецепцијске способности ученика“, јер се аутентични доживљај књижевног дела намеће као императив.

---

[14] Н. Берђајев: *Философија слободног духа*, стр. 324.

[15] Н. Берђајев: *Философија слободног духа*, стр. 324

[16] М. Николић: *Методика наставе српскохрватског језика и књижевности*, стр. 118/119.

„Уметничко дело се одваја од свог просторно-временског контекста, па изгледа као да у универзалном времену и простору успоставља сопствено време и простор. Оно се показује неисцрпно, као људска личност... То је зато, што се смисао уметничког дела не исцрпљује у ономе што представља и што би могло бити схваћено као објективно значење схватљивог објекта, на исти начин, на који се исцрпљује значење смисла прозаичног језика. Уметничко дело заслужује мноштво интерпретација, које се држе његове променљиве суштине. Оно се обогаћује утолико више, уколико налази ширу публику и разноврснија значења. Све се догађа као да уметничко дело расте у дубину, јер се његово биће мења, проучавањем, чији је предмет постало.“[17]

Ученике треба охрабривати да буду што самосталнији у раду (наравно да се могу ослонити на помоћ и сугестије наставника, уколико је потребно). Поступним навикавањем на самосталност у раду се постиже и већа индивидуализација учења.

„Проблемско-стваралачким приступом делу, настава се највише приближава науци: сопственом сензибилношћу и умним способностима, ученик продире у тајне текста које изучава, он се опредељује, заузима ставове, брани их, аргументише, увиђа неопходност уважавања туђих судова, коригује се, духовно се развија.“[17]

Истинско богатство, универзалност и вредност књижевноуметничког дела се најпре открива у разноврсним идејама и становиштима ученика:

„Многа гледишта откривају многа значења. Ако иста дела посматрамо са другог гледишта и са другим интересом, онда ћемо их до извесног степена увек схватити другачије. Уколико ова гледишта представљају напор да се схвати сама природа дела, утолико се потврђује дубина, која није само непрозирност њиховог бића, већ пуноћа неисцрпног смисла. Прималац дела није само посматрач, већ постаје дубоко ангажован у делу. Све се догађа као да у предмету дела откривамо себе, а у себи – протицање света.“[18]

Ученици ће приступати књижевном делу слободно и креативно, а уз помоћ одабране литературе (материјала), шириће се и њихова асоцијативна поља, те ће се на тај начин спајати искуствено, емотивно-афективно и когнитивно:

„Фехер проучава естетске феномене, кроз чињеницу да се са утиском у правом смислу речи, увек повезује и ментални утисак (са осетном бојом – ментална боја), па на основу тог сазнања формулише најважнији принцип-принцип асоцијације, сматрајући да „од њега зависи пола естетике“. Овај асоцијативни фактор је другачије природе него сви други чиниоци, јер нема из-

[17] М. Зуровац: *Методичко заснивање естетике*, стр. 170.
[18] М. Зуровац: *Методичко заснивање естетике*, стр. 170.

вор у непосредном искуству, већ у осећању, што га чини једнако „материјалним принципом“, који даје одређене садржаје естетског свиђања.“[19]

У раду на часу, презентовање одговора ученика, подразумева и аргументовано сучељавање мишљења. У таквим активностима, језичка компетенција и култура комуникације се додатно изграђују. Самопоуздање ученика се изграђује, и у когнитивном и у психолошком смислу.

Сазнајне вредности које даје поступак стваралачке наставе, трајније су и функционалније од уобичајених, а ученичке компетенције се подижу на виши ниво, јер знање постаје продуктивно, а не репродуктивно. То значи да се и трансфер знања подиже на виши ниво.

Сем доприноса когнитивном подручју, овакав начин рада допринеће и квалитету психомоторног подручја, нарочито у домену развијања перцептивних способности ученика. У одговорима на истраживачке задатке, ученици ће имати прилику да на самосвојан и креативан начин искажу своја знања и емоције, али и да покажу да поседују и неке друге вештине и постигнућа (сликање, рецитовање, глума, рад на рачунару...)

Предности стваралачке наставе су вишеструке, мерљиве и трајно функционалне. Ученици се перманентно налазе у „зони наредног развитка“, те је тиме осигурано континуирано интелектуално напредовање. Метода стваралачке наставе повећава моћ апстрактног мишљења ученика, јер се у поступцима проучавања књижевног дела иде од посебног ка генерализованом знању, од појединачног до генералног трансфера знања.

Етичке и естетичке вредности књижевног дела се перцепирају на нетенденциозан начин, јер су ученици у ситуацији да до њих дођу открићем. Вредност и трајност знања до којег се долази на овај начин је, несумњиво, већа.

Метода стваралачке наставе је супротстављена инертном и схематизованом приступу књижевноуметничком делу, али је супротстављена и ентропији у наставном процесу.

Метода стваралачке наставе је подстицајна и за наставнике, јер се од њих захтева стварање прецизних алгоритама, перманентно стручно, педагошко и дидактичко напредовање.

[19] М. Зуровац: *Методичко заснивање естетике*, стр. 19.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић, М. (1998), Стваралачка настава књижевности на примеру тумачења народних лирских песама, Београд: Креативност, 3.

Берђајев. Н, (2007), Философија слободног духа, Београд: Дерета

Berđajev, N. (1984), Ja i svijet objekata, Zagreb: Kršćanska sadašnjost

Брковић, А. (1988), Настава–ученик–развој, Ужице: Учитељски факултет

Валон, А (1999), Психички развој детета, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства

Vigotski, L. (1977), Mišljenje i govor, Beograd: Nolit.

Зуровац, М. (2008), Методичко заснивање естетике, Београд: Дерета

Kline, P. (2002), The Evryday Genious, Arlington: Great Ocean Publishers Ine

Николић, М. (1988), Методика наставе српског језика и књижевности, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства

Стевановић, М. (1984), Примена проблемске наставе у оспособљавању ученика за самосталну интерпретацију књижевних текстова у основној школи, Педагошки рад, 8, Нови Сад

Ana Stišović Milovanović, MA, Belgrade

TASKS AND OUTCOMES OF CONTEMPORARY METHODOLOGICAL APPROACHES TO LITERARY TEXT

Summary: The key to the efficient education, all the cognitive theories noticeably agree, lies upon the necessity for the individualization of the teaching process and in the long-term empiric learning that involves the complete participation of the pupil, the stimulation of affective elements and logical thinking, self-initiative and self-evaluation. This is the way the self-esteem and confidence are built and the functional knowledge is acquired.

Creative literature teaching focuses on the particular, individual preparation and the motivation of the students who will be able to formulate the tasks for exploring the artistic text by themselves. The principle of individualization is consistently being applied, since students themselves formulate the exploring tasks and give the answers based upon them, in the form they chose.

This method is demanding, but its effects are valuable and usable in many ways. It affirms the creative attitude of the students, the work independence, the importance of personal, rational or emotional, aesthetic or ethic approach to the work of art, at the same time developing cognitive and affective scopes of the students.

The conclusions made this way and the acquired knowledge are very functional, because they train students to use similar procedures in other, various situations relating both to the learning process or real life.

Key words: cognitive theories, individualization of the teaching process, stimulation of affective elements, creative attitude of the students, functional knowledge.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.3::82(497.2)***
13. новембар 2009. *стр.* ***423–432***

Мария Семерджиева, ПУ „Паисий Хилендарски“, Филиал – Смолян, Бугарска

ЦЕЛ И ЗАДАНИЕ НА ХУДОЖЕСТВЕН ТЕКСТ НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЛИТЕРАТУРА

Апстракт: У овом раду се говори о циљевима и задацима наставе књижевности у формирању односа ученика основне школе (у Бугарској) према уметничком тексту. Анализира се специфична комуникативна ситуација у односу текст – читалац/слушалац и фокусирају се неки фактори интерпретације текста.

Кључне речи: *циљеви и задаци наставе**,** основна школа**,** уметнички текст**,** интерпретација текста**.***

Литературното образование се постига като се натрупват знания от областта на човешкия опит в създаването и възприемането на литературните факти, като се наблюдават те самите, като се усвояват елементи от науката за разбиране, осмисляне и оценяване на тези факти. Специфичната комуникативна ситуация текст – читател/слушател помага за изграждането на личностна култура на общуване, за натрупване на комуникативен опит в различни ситуации (устни и писмени, с нееднакъв социален характер).

В резултат на споменатото се формира ценностната система на децата, критично ориентиране към вече позната им ценностна система, към индивидуалността на художествени образи, към речевото поведение на герои.

Учебните програми по литература за начален училищен етап в системата на общообразователната подготовка включват достъпни по съдържание и обем художествени текстове. Те съдействат за формиране на нравствени критерии, за развитие на комуникативно-речеви умения и компетентности.

При организирането на литературното обучение учителят трябва да осъществи педагогически действия, осмисляйки на няколко равнища целите на обучение:

(а) на равнище стандарти, зададени в учебните програми (1. – 4. клас);

(б) на равнище концепция на авторски колективи на включените художествени текстове в читанките;

(в) на равнище учебна единица, когато се реализират конкретни действия. [4, с. 57]

Чрез обучението по български език и литература се реализират няколко цели на равнище стандарти. Нашето внимание се насочва към една от тях – „усъвършенстване на уменията на учениците за възприемане и осмисляне художествен текст, за интерпретацията му с помощта на учителя при изучаване на достъпни за възрастта литературни произведения, ... споделяне на впечатления от прочетеното“ [13].

Организирайки работата си, учителят насочва вниманието си към когнитивно-конструктивните способности на ученика. Таксономията за афективните цели отразява степените на когнитивна преценка. Емоционалното взаимодействие с художествения текст е възприемането: как да се насочи вниманието и да се провокира интереса на ученика към поуката, нравственото послание, действията на героите. Последващата степен е да се осъзнае ценността като критерий и да се изпробва в ситуации на личностно взаимодействие, т. е. да се прояви т. нар. „интерактивно мислене“.

В учебните програми са включени текстове, за чието осмисляне се предвижда повече време, затова учителят назовава темата, поставя център, за да целенасочи вниманието, да концентрира разсъжденията. В целта на равнище учебна единица се отразява обобщената му представа за разгръщане на темата, за резултатите, които ще се постигнат при изясняване на значението на творбата и на смисъла на действията на героите и поуките от тези действия.

Учителят подбира думите си, за да въздейства и да постига предварително планираните задачи. Чрез езика се опосредства не само предаването, но и възприемането на ценностите, включени в учебното съдържание.

Учителят мисли непрекъснато за резултатите, които иска да постигнат учениците му, взема решения, за да ги предизвиква към тези резултати. Интернализирайки набор от въпроси, учителят планира, преподава, понякога преразглежда практиката си:

(1) Какво трябва да постигна?

(2) Какви са потребностите и преживяванията на учениците?

(3) С какво мога да ги предизвикам?

(4) Ще разбера ли кога да променям елементи в действията си?

(5) Как ще получа отговор дали съм успял?

Необходимо е децата да знаят какво е жанровото многообразие на художествения текст, да могат да го идентифицират, коментират, да открият и разберат посланието. Жанрът насочва хода на интерпретацията. За фокусиране на вниманието и направляване на интерпретацията са от значение някои фактори:

- *конструктивната особеност* на текстовете (пространствен център, кулминация в сюжета);
- *културните универсалии*, включени в художествения текст – мотиви, символи, смислово-емоционални опозиции (горе – долу; ляво – дясно; изток (добро, изгрев, светлина) – запад (залез, тъмнина, зло); светло – тъмно, свое – чуждо, близо – далеч);
- *вътретекстовото декодиране* – имайки предвид отдалечеността на реципиента от културната епоха, продуцирала текста (басните на Езоп, Лафонтен, Михайловски).

Обмислянето на учебните ситуации изисква да се конкретизират въпросите, за да могат учениците да следят логиката на урока, на изказвани твърдения и мотивиране на същите. Това им помага да преодоляват желанието си да отговарят еднозначно и да не се ориентират в многозначността на текста. В когнитивното му преработване се установява повтаряща се структура от отношения между компонентите на текста. Това позволява да се организира в части за по-лесно възприемане.

В началния училищен етап усвояването на техниките за четене извеждат тази процедура на обучение и в самостоятелна дейност (в програмите се включват теми за извънкласно четене). За декодиране на текста се организират упражнения в четене с разбиране на смисъла, за отделяне на епизоди в подълги текстове.

Преди всичко учениците се запознават с текста като цяло, а учителят след това подпомага с въпросите си разбирането: насочва ги към основни смислови части, към последователността на действието, към общия смисъл на текста и значението на заглавието. В хода на този анализ се проявяват емоциите, открояват се ценностите, за да се възприемат от повечето ученици.

Преди прочита на текста се поставя задача за концентриране на вниманието – към емоционалното нравствено послание на текста (Кой момент е особено впечатляващ?). Коментарът трябва да установи разбира ли се смисълът и значението на заглавието, сюжетът като поредица от събития, т. е. цялата система от случки, последователност на епизодите, връзките между тях, отклонения от сюжета (напр. природни картини).

Идентификацията на темата помага на учениците да открият същностното, да го представят точно и логично.

В поезията липсва сюжет, а темата и проблемите се откриват в речевото действие на персонажа, на „говорещия" в творбата (различно е при приказките в стихове – там се открива сюжет или негови елементи). Въпросите се отнасят до чувствата или настроенията, които преобладават в текста (подходящо е да се използва запис на актьорско изпълнение). Откриват се точните думи, ко-

ито подкрепят изводите и интерпретацията на децата; посочват се основните и преносни значения на някои думи (за изразяване на състояния –„махат клони“, „празнична гора“; за промяна – „пролет ще залее“, „първите листенца светят“).

Текстовете представят символно действителността, а учениците се запознават с нея и я откриват, проявявайки езикова компетентност. Минималният речников запас е важен за всяка възраст, затова учителят използва думи, които да се отнесат към възприемани обекти, към нагледните представи, за да се разбере съдържанието, да се съпреживее.

Подготовката за възприемане на текста е необходима, за да се разбере адекватно той, да е интересен, да мотивира децата за работа. При извеждането на тематична доминанта, каквато е комплексната урочна тема, в центъра могат да са ценностите, свързани със свободата на индивида да прави оценки, да преценява постъпките на другите, да изказва мнение: честност, обективност, сдържаност, спонтанност, упоритост, любознателност, отговорност, смелост (*II клас*: „Горнякът и долнякът“ – Г. Митев, „Паничка мед“ – А. Каралийчев, „Малкият Нисе“, „Деветият брат“ – А. Разцветников, „Песен за доброто“, „Паун и лястовица“, „Гарван и лисица“; *III клас*: „Двубой” – Н. Хайтов, „Бодливият трън“ – Ем. Станев, „Приключенията на Пинокио“ – Карло Колоди; ***IV** клас* – „Есенно премеждие“ – Ем. Станев, „Тананик“ – Й. Радичков, „Магаре и кон“ – А. Каралийчев, „Суетната сврака“ – Е. Пелин“).

Спецификата на художествения текст е в доминирането на естетическите функции, на смесването на лексикални пластове, на значението на думите. Множествеността или сложният смисъл се откриват в процес на четене. То мобилизира емоционалния и мисловния потенциал на ученика.

Запознаването със смисловото и емоционално съдържание на текстовете насочва работата на учителя в организиране на дейности, свързани със социализацията на ученика, с неговите социални и обществени преживявания: загриженост, отговорност, вежливост, толерантност, чувство за дълг, родолюбие, желание за кооперираме с другите, сътрудничество, активна социална позиция, търпимост, самоконтрол, щедрост, семейни взаимоотношения (почит, обич, уважение, нежност, доверие). Включват се функционални речеви дейности – четене/слушане, обсъждане на значения. Като форми на взаимодействие на участниците в интеракцията могат да се прилагат ролеви игри, както и техниката ситуиране: така се стимулират комуникативните умения на учениците, изграждат се социокултурните им компетентности (могат да се ползват опорни текстове, като поука, пословица, афоризъм, „влизане“ в роли на герои).

При работа с различни по жанр художествени текстове действията на учителя се насочват към усъвършенстване на уменията на учениците да се ориентират в случката и образите на героите – да коментират поведението, речта им, портрета и взаимоотношенията им.

Разширява се спектърът от чувства и преживявания като резултат от емоционалната съпричастност при възприемане и осмисляне на текста. Коментарът на текста се основава и на житейски ситуации или взаимоотношения – за родителска и братска обич, за дом, огнище, заръка. Внимателното проследяване на речевото поведение на герои – най-често употребявани думи, използване на пословици и поговорки, може да се отнесе не само към социалния статус, но и към черти от характера на героя – праволинейност, креативност, отстояване на социална позиция, смелост.

Структурирането на учебния час обхваща различни равнища на планиране:

- обмисляне на целите като последователност от стъпките на учителя: формулиране на основен въпрос, учебни техники за постигане на резултат;
- набелязване на тактики за използване конструктивните предложения на учениците: въпроси за уточняване, илюстриране с примери;
- справяне с възникнали проблеми с разбиране: шумове, движения, вербални нарушения.

Действията на учителя са свързани с конкретната ситуация, с реализирането на предварителните намерения, но и с породили се отклонения (тематични, настоятелни, неадекватни). Всичко това усложнява характера на педагогическото взаимодействие. Прилагат се мотивиращи техники за постигане на когнитивна, емоционална и социална активност, за балансиране динамиката на взаимоотношенията и поведението на учениците.

Реализирането на целите на литературното обучение се постига чрез включените в читанките текстове, съдействащи за формиране на нравствени и естетически критерии, за обогатяване на потребностите и интересите на учениците.

„В гнездото“ – А. Каралийчев (I клас)

Като основни задачи могат да се изведат:

– откриване на думите, които показват тревогата на майката;

– осмисляне на връзката „роден дом – гнездо“ и „гнездо – роден дом“ на птицата.

Тяхното решаване се постига със задаване на въпроси: „Какво се случва?“; „Какво мислиш, когато четеш за „голокрилото птиче“?”; „Защо птичето „жално писука“?”.

„Синове“ – Валентина Осеева (I клас)

Възприемането на текста може да се опира на поуката: „Истински син е този, който помага на майка си“. Конкретните въпроси: „Защо едната майка не се хвали? Тя по-скромна или по-взискателна е?“, ще насочат вниманието към топлотата, нежността, грижата, закрилата, която децата получават в дома си, а тяхната помощ е израз на обичта към най-близките хора.

„Мъжка дума“ – Методи Бежански (I клас)

Този текст позволява да се изрази личната оценка на първокласниците дали да се вслушват в съветите на родителите си, дали да следват поведението на героя, като се осмисли изразът „мъжка дума“.

„Златната връвчица“ – Г. Райчев (II клас)

Осмислянето на текста се свързва с доброто, което можем да направим за другите, с приемането на съветите на възрастните и житейската им мъдрост, с откриване преносното значение на словосъчетанието „златна връвчица“, съпоставено с „направена от злато“ и „скъпа като злато“.

„Двама другари“ – Л. Толстой (II клас)

Приятелството и добродетелите на истинския приятел се изясняват чрез откриване на емоционално-оценъчното отношение на учениците към конкретната ситуация в текста и представата им за качествата на героите, за провокиращото заглавие и поуката.

„Как гарджето стана певец“ – Св. Минков (IV клас)

Мечтата на героя е мечта на самоуверената му майка, която не се съобразява с истински талантливите певци. Използва един от героите, на когото всички се доверяват и създава погрешна представа за качествата на сина си. Анализът се насочва към справедливо оценяване на поведението, на скромността, на уважението към стойностните умения, като се ползва опорен текст: „Кога гарван граче, славей бяга и плаче“.

„Суетната сврака“ – Ел. Пелин (IV клас)

Възприемането на текста се насочва чрез въпроси към суетността, към стремежа за слава, смешното поведение, характеристиките на героя.

„Есенно премеждие“ – Ем. Станев (IV клас)

Текстът позволява да се оценяват действията на героя, чрез които той проявява грижовност и отговорност, противопоставяйки ги на тези, в които е неразумен и самоуверен. Позицията на учениците може да се изрази с портретната характеристика и мнението на орехчето – „мъничко кафяво птиче“.

Формирането на социокултурна компетентност се постига без теоретични обобщения, а чрез осъзнаване на експресивната лексика в текстовете по практически път:

I клас:

„Родна стряха“ – Ран Босилек

„Татковина – П. Р. Славейков

II клас:

„Де е България” – Ив. Вазов

„Отечество“ – Л. Каравелов

III клас:

„Обичам те, Родино“ – Ел. Багряна

„Защо Врабчо не отиде в топлите страни“ – Р. Киров

IV клас:

„Обич“ – Д. Габе

– С какво се гордее детето?

– На какво се учудва и възхищава? –

отговорите да включват думите, с които точно се описват чувствата: „кът свиден и мил“, „обичам те, Родино“, „мила ми си“, „тъй дълбоко е небето“, „тъй големи са звездите“, „тук, дето съм роден, всичко е мило и скъпо“.

Природните картини, плодородието, песенното богатство на земята, нейната благословеност, звученето на разбираемото родно слово са опори, чрез които учителят създава оптимална емоционална атмосфера за възприемане на художествения текст. Използването на опита и знанията на учениците позволява да се формулира темата, да се проследи разгръщането ù в текста.

В басните обаче се отправя ясно и недвусмислено послание, като се пренасят свойства, качества, поведенчески модели от едни върху други обекти. Извеждат се категорични оценки, еднозначни по отношение на утвърждаване на добродетели и отричане на пороци. Изводът прилича на посланието на пословиците и на афоризмите, формулиран е директно от герой или от разказвача. В тях преобладава противопоставянето или опозицията („Магаре и славей” – Ив. Крилов, „Секира и търнокоп“ – Ст. Михайловски, „Костенурка и заек“ – Езоп и др.).

В учебното съдържание по литература са включени достъпни като тематика, образна система, сюжет, композиция и език художествени текстове. Те съответстват на психофизическото развитие, на интересите и потребностите

на учениците, съобразени са с общочовешките ценности, формират естетически потребности, толерантност, емпатия. Възприемането и разбирането на нравственото послание в текстовете се осъществява чрез различни процедури и техники на обучение. Дискурсът е основен компонент от цялостното взаимодействие между участниците в образователния процес, т. е. резултат е от интерактивното планиране и реализиране на комуникативните дейности и ситуации.

ИЗПОЛЗВАНА ЛИТЕРАТУРА

Василева, Е. (2001): *Урокът в началното училище*, С., „Свят“.

Георгиева, М., Р. Йовева, Ст. Здравкова (2005): *Обучението по български език и литература в началното училище*. Шумен, Унив. изд. „Еп. К. Преславски“.

Герджикова, Н. (2001): *Диференциални аспекти на обучението*. С., „Веда Словена-ЖГ“.

Герджикова, Н. (2007): *Провеждане и диагностика на обучението в класната стая*, С., „Аксони-Издат“.

Добрев, Д., Т. Тенева (1994): *Литературното образование и интерпретация на художествен текст в училище*, Шумен, „Глаукс“.

Жекова, А., Н. Огнянова, М. Герджикова (2008): *Читанка – I клас*. С., „Даниела Убенова“.

Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс. Сборник в чест на 70-год. на проф. Кирил Димчев. (М. Георгиева, В. Кръстанова, А. Петров) С., „Булвест 2000”, 2005.

Петрова, М. (1996): *Основни въпроси от методиката на обучението по български език в I-IV клас*, Пловдив, Унив. изд.

Попов, Вл., Цанев, И. (2008): *Читанка – II клас*, С., „Просвета“.

Славин, Р. (2004): *Педагогическа психология*, С., „Наука и изкуство“.

Танкова, Р., Самуилов, В. (2009): *Читанка – IV клас*, С., „Просвета“.

Танкова, Р., Лалев, Ц., Бунева, М. (2008): *Читанка – III клас*, С., „Просвета“.

Учебни програми по български език и литература (1.-4. клас), МОН, 2008.

Marija Semerdžieva, University Plovdiv „Paisij Hilendarski“, Filial – Smoljan, Bulgaria

TASKS AND OBJECTIVES OF AN ARTISTIC TEXT USED IN THE TEACHING OF LITERATURE

Summary: The paper is about objectives and tasks of literature teaching set to help the pupils of Bulgarian primary schools to develop their attitude toward an artistic text. The author analysis a specific communicative situation which develops on the text-reader/listener relation, and focuses on some aspects of text interpretation.

Key words: ***objectives and tasks of teaching, primary school, artistic text, text interpretation.***

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.3::811.163.41***
13. новембар 2009. *стр.* ***433–444***

Бошко Миловановић, Учитељски факултет, Лепосавић

ОСТВАРИВАЊЕ ВАСПИТНИХ ЗАДАТАКА У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Апстракт: У раду су изнета теоријска разматрања о остваривању васпитних задатака у настави граматике у млађим разредима основне школе. Граматика је наука која описује структуру језика, утврђујући њене гласовне, обличке, творбене и реченичне особине. С обзиром да је граматика као наука, као језички систем везана законитостима и правилима, тако су и програмски садржаји одмерени према ученичком узрасту. Часови граматике изискују полазне текстове који су адекватно одабрани како за саму наставну јединицу тако и за остваривање васпитних задатака.

Кључне речи: *граматика***,** *васпитни задаци***,** *васпитање***,** *образовање***,** *млађи разреди основне школе***.**

УВОД

Културно-историјски развој једног народа има своје специфичности које имају значајан утицај на васпитање и образовање у свим областима па и у настави граматике. Општи циљ коме се тежи јесте подучавање оним облицима понашања, начина мишљења и деловања које имају вредности за наше друштво и које помажу ученику да постане његов успешан члан. Ако су циљеви васпитања добро дефинисани, они одређују крајњи циљ васпитно-образовног процеса. Поред општег циља васпитања којим се тежи свестраном развијању личности, циљ васпитања се даље конкретизује у зависности од тога шта се жели постићи у одређеној научној области.

На релацији друштво–личност и колектив–појединац, васпитање се схвата као чисто друштвена функција и као средство да се личност стави у службу конкретних друштвених интереса. То, другачије речено значи, да је циљ васпитања увек био друштвено условљен и зависио је и зависи од конкретних друштвених интереса. Зато се увек од појединца очекивало да своје жеље, потребе и интересе подреди општим, колективним, друштвеним и државним потребама и интересима.

Постоје бројна схватања о васпитању, његовом месту, улози и функцији коју има. Та схватања су често различита па и супротстављена. Неки говоре о његовој моћи и великим могућностима (Ивковић, 2007). Има и схватања да је овај појам етимолошки празан (вас питати и слично), па предлажу да се не говори о васпитању, већ да се само говори о образовању (образовање полази од образа, значи образити некога, направити му образ, што значи и васпитати га). Зато се и каже да је образовање најпогодније јер оспособљава за вршење конкретних радно-производних и животних улога, док је васпитање у целини неоствариво без високог степена индивидуализације и поштовања аутономије личности.

Настава граматике и правописа има значај у остваривању наставних садржаја у оквиру наставног предмета српски језик и правопис, али и у остваривању наставних садржаја других наставних предмета. Не постоји наставни предмет чије је циљеве и задатке могуће остварити без познавања граматике и правописа. Дечији замршени свет могу расплести само добро формулисане мисли, односно добро познавање граматике и правописа. Зато и данашњи наставни планови и програми имају јасно утврђене садржаје који се морају обрадити од првог до четвртог разреда основне школе. У млађим разредима основне школе језик и правопис као предметно подручје односи се на елементарне граматичке и правописне категорије које омогућавају правилно и несметано учениково изражавање. Полазећи од чињенице граматика као наука, као језички систем утврђен законитостима и правилима, програмски садржаји одмерени су према узрасту ученика и његовим могућностима. Програм рада у настави граматике прописује и васпитно-образовне циљеве и задатке које треба остварити. У Програму васпитно-образовног рада за први, други и трећи разред основне школе, ово предметно подручје носи назив *Основни појмови у језику и правопису*, а у четвртом разреду *Граматика и правопис*. Остваривање захтева овог наставног подручја мора бити на полазним текстовима, како би ученик могао на конкретним примерима да учи језичку материју која се обрађује.

Циљ наставе граматике је, дакле, да ученик буде субјекат у настави доказујући то својим самосталним радом и залагањем. Како се у настави граматике поред образовних, остварују и васпитни задаци, неопходно је да прикаже начин остваривања циљева васпитања. Како се остваривање циљева и задатака васпитно-образовног рада у настави граматике увек повезује са одређеним текстовима у циљу бољег разумевања грађе, у овом раду биће презентоване неке могућности васпитних утицаја приликом утврђивања граматичке грађе.

1. ГРАМАТИКА СУШТИНА И ЗНАЧАЈ

Граматика је наука која описује структуру језика, утврђујући њене гласовне, обличке, творбене и реченичне особине. Дели се на фонетику (са фонологијом) - наука о гласовима, на морфологију - науку о облицима речи, на творбу речи – науку о настанку нових речи и синтаксу – науку о реченици (Станојчић и сар. 2005: 5). Као таква, граматика је пре свега описна (дескриптивна) наука. Граматика је и скуп правила о језичким јединицама (о гласовима, о облицима, о речима, о реченицама и њиховим деловима). Полазећи од чињенице да је „...граматика као наука и као језички систем везан законитостима и правилима, то су програмски захтеви одмерени према узрасту ученика и његовим могућностима“ (Смиљковић и сар., 2008: 435). Савременост наставе граматике и правописа састоји се и у томе што се ово подручје обрађује паралелно и у саставу са осталим наставним подручјима овог предмета. Према томе, настава граматике и правописа не треба да служи само себи, већ је битно да се на конкретним текстовима ученици уверавају у комплексност језичких законитости. Учећи законитости савременог језика, ученици истовремено учвршћују и своју мисао о томе да се граматика и правопис не уче само ради „...граматике и правописа, него ради практичне примене и бољег разумевања језичких законитости нашег народног и стандардног књижевног језика“ (Смиљковић и сар., 2008: 434).

Примењивањем савремених облика и метода рада ученици ће савладати градиво граматике и правописа полазећи увек од познатог ка непознатом, од лакшег ка тежем, сложенијем проблему. Наведене чињенице потврђују велики значај граматике и правописа. Он се огледа и у богаћењу говорне и писане културе, у развијању логичког мишљења ученика, успостављању веза међу речима које чине језички контекст и друго.

2. МЕТОДИЧКИ СИСТЕМИ НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ

Приликом дефинисања наставе битно је сагледати дидактички троугао који чине ученик, градиво и наставник (Круљ и сар., 2005), мада се у новије време често говори о дидактичком четвороуглу зато што савремену наставу неизоставно прати примена савремене образовне технологије у настави. На основу унутрашњих односа међу наведеним чиниоцима, може се одредити врста наставе и карактер методичког система који је у њој примењен.

У савременој настави језика јасно су издифиренцирана четири методичка система, али се они у наставној пракси међусобно не искључују већ се најчешће допуњују, на одређеном часу видно доминира један од тих система и

даје му основно обележје, али се на истом часу могу користити и наставни поступци који припадају другим методичким системима наставе језика (Илић, 2006; Петровачки, 2006). Од положаја ученика и наставника виде се и организациони облици наставе, а зависе и поступци који ће се примењивати и васпитни и образовни циљеви који ће се постићи. Све су то елементи који дефинишу и методички систем.

У историји наставе српског језика и књижевности афирмисали су се различити методички системи. Неки од њих су били погоднији за наставу књижевности, а други за наставу граматике. Традиционални системи, који су почивали на позитивистичком приступу језику, у проучавању књижевности, водећу улогу су давали наставнику. Ученик је био само објекат у настави. Ако се говори само о настави језика, од ученика се тражило да памти велики број граматичких чињеница, класификација, парадигми, правила, дефиниција и др. Успех ученика је „зависио од његове способности да што тачније репродукује наставникова излагања“ (Петровачки 2006:34).

Д. Росандић у методичкој литератури издваја „два типа традиционалне наставе српског језика и књижевности“ (Росандић 1986:65). Они су:

(1) догматско-репродуктивни систем, и
(2) репродуктивно-експликативни систем.

Када је у питању настава језика и граматике, она се у овим системима издвојила тако што је наставник држао предавања о језичким појмовима и често диктирао правила и дефиниције. Од ученика се тражило да се све што је записао и чуо од наставника верно репродукује (догматско-репродуктивни систем). Известан напредак ове наставе представља други систем (експликативно-репродуктивни) у коме поред просте репродукције знања ученик проналази и експлицира и своје примере. Из овога проистиче да се настава граматике мора прилагодити следећим елементима: добро изабраним полазним текстовима, узрасту ученика, примерима из дијалекатске средине (ради бољег уочавања разлике тог језичког проблема у књижевном језику и дијалекту).

3. УЛОГА НАСТАВНИКА У ОСТВАРИВАЊУ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИХ ЦИЉЕВА И ЗАДАТАКА У НАСТАВИ ГРАМАТИКЕ

Васпитно-образовна делатност у последње две деценије се налазе у *жижи интересовања*, проучавања, истраживања и реформисања образовања на свим нивоима. То је процес који није заобишао ниједну земљу у Европи, али и на другим континентима. Република Србија као земља са историјским коренима и традицијама у просвети и образовању и земља у транзицији налази се пред озбиљним изазовима иновирања и реформисања васпитања и образовања на свим нивоима и степенима, односно од предшколског па све до високог образовања.

Школа вреди онолико колико вреде наставници који раде у тој школи. Колико год били добро разрађени циљеви и задаци сваког предмета и адекватно урађени програми и уџбеници, опремљени кабинети и слично, неће много помоћи ако наставник не доживљава задовољство и радост у свом раду или ако није довољно оспособљен за своју основну делатност. За правилно остваривање васпитних циљева и задатака у настави у многоме зависи и од самог наставника. У истраживању које је спровео Ј. Ђорђевић 1975. године (Ђорђевић, 1975) нађено је да ученици основношколског узраста узимају у обзир целокупну личност наставника, тј. као човека, предавача, оцењивача итд. Млађи ученици више су истицали опште људске квалитете наставника, док су старији давали предност стручним и педагошким квалитетима својих наставника. Када су ученици наводили пожељне особине код наставника, наводили су следеће: дружељубивост, оптимизам, искреност, практичност, реалистичност, независност, одговорност, ведрина, слободоумност, критичност, склоност према експериментисању, отвореност.

Но, одговорност за неадекватно остваривање васпитних компоненти у наставном процесу не могу да сносе само образовно-васпитне установе, дакле, школе и стручни кадрови који у њима раде, већ и многи други субјекти, а превасходно окружење у коме школа егзистира. Без обзира на све друге субјекте школа и њени наставници имају велику одговорност, обавезу и улогу да поред образовних, на знатно вишем нивоу континуирано кроз наставни и ваннаставни рад, али и кроз друге радне активности, квалитетније остварују и васпитне задатке. Њих је неопходно остваривати кроз све васпитне компоненте: интелектуалну, радну, морално-друштвену, естетску, физичко–здравствену, еколошку и друге. Школи и образовно-васпитном процесу који се одвија у њој, све више и све у оштријој форми упућују озбиљне замерке и критике због неадекватног остваривања васпитних, а посебно моралних васпитних задатака.

Већина педагога под моралним васпитањем подразумева плански, организовани, систематски процес формирања моралне личности, с циљем развијања и формирања моралне свести, осећања и воље, формирања моралних појмова, ставова, убеђења и уверења. То омогућава деци и младима да упознају моралне норме, вредности и захтеве у складу са прихваћеним моралом. Имајући у виду улогу и значај моралног васпитања, јавно се упозорава да млади у школама не изграђују неопходне основе на којима ће даље изграђивати морал, дакле, однос према друштву и друштвеним кретањима, према другим људима, према самоме себи и систем моралних вредности као што су правда, поштење, радиност, хуманост, солидарност, толеранција, демократија и др. Приговор за неефикасно остваривање моралних васпитних задатака у школи и то на свим нивоима образовања младих и одраслих, у целости је оправдан и он се мора уважавати с обзиром на то да је морално образовање и васпитање заиста битан чинилац који утиче на формирање младе личности.

Непобитна је чињеница која указује да је образовна компонента јединства образовно-васпитног процеса доминантна и да је у знатно повољнијем положају. То се односи на све нивое образовања и васпитања младих, па и на образовно васпитни рад у разредној настави. Стручни кадрови у школама кроз организацију и извођење наставног и ваннаставног рада настоје да уз образовне, што ефикасније и квалитетније остварују и васпитне радне задатке. Свакако, евидентни су мада у мањини и они наставници који игноришу остваривање и једних и других, дакле и образовних и васпитних задатака, иако им је примарна обавеза и одговорност да их што ефикасније и квалитетније остварују, како кроз наставни тако и кроз ваннаставни рад. С обзиром на улогу и значај школе и наставника у њој, школа би кроз свој целокупно образовни-васпитни рад требало да значајнију пажњу посвети и реализацији моралног васпитног рада са ученицима, имајући управо у виду и многе друге чиниоце који веома сурово угрожавају психо-физички развој и квалитет васпитања младе личности. Стога „морално васпитање се не може ограничити само на наставу и час, већ је неопходно да се разради систем моралног васпитања, како у појединим предметима и наставним подручјима тако и у осталим активностима школе“ (Ђорђевић 1996: 50). У заблуди су сви они који очекују и верују у то да се ефикасност и квалитет васпитања уопште, што значи и морално васпитање ученика у школи, може обезбедити само кроз програмске садржаје грађанског васпитања и верске наставе. То јесте једна од могућности уколико се ова настава квалитетно реализује, али не и једина, имајући у виду широку лепезу моралних васпитних задатака, њихову улогу и значај у процесу развоја и формирања личности.

Велику одговорност и обавезу да се уз што ефикасније и квалитетније образовне, континуирано остварују и васпитне компоненте, где видно место треба да заузме и морално васпитна компонента, имају наставници разредне наставе, и то не само у овом већ и у будућем времену. Зато се и каже да, „највећи проблеми учитеља у наредном периоду неће бити преношење знања већ васпитно обликовање и усмеравање личности, која ће све више заузимати своју субјекатску позицију. Такозвана криза школе није на терену знања и учења, већ на читавом простору формирања личности у све сложенијим друштвеним околностима. Да је тако говори и чињеница да се поједине социјалне групе (и партије), када се споре око школе, не споре се око образовних садржаја већ првенствено око васпитних утицаја, на пример у вези са националним идентитетом, патриотским васпитањем, идеолошким утицајем, верским васпитањем итд.“ (Трнавац 1997, 29).

Да би се одговорност образовно-васпитних установа и стручних кадрова запослених у њима, како би се не само образовна, већ и васпитна компонента кроз целокупни наставни и ваннаставни рад остварила на што вишем нивоу, треба пооштрити критеријуме. Значајније би допринело да се васпитни задаци кроз обавезне програмске садржаје и кроз друге наставне и ваннастав-

не активности континуирано ефикасније и квалитетније остварују. С обзиром на то да је морално образовање и васпитање ученика значајан чинилац од којег зависи њихов правилан однос према друштву, према другим људима, па и према самима себи, а уважавајући и многе друге разноврсне моралне задатке и задатке из области система моралних вредности, настава је свакако један од битних подручја рада кроз чију активност их треба континуирано и што ефикасније и квалитетније остваривати. То је могуће реализовати кроз интерпретацију савремених садржаја и примену савремене наставне технологије.

Морално васпитање у школи није питање само непосредне наставе и не може се сматрати само наставном дисциплином и посебним предметом, оно не може да се ограничи само на одређену наставу и на час већ је неопходно да се разради и образложи целовит систем моралног васпитања (Ђорђевић 1995: 43). Оно треба да обухвати разраду како у појединим предметима и наставним подручјима тако и у неким другим активностима школе (одељењске и разредне заједнице, дечије и омладинске организације, слободне активности, правилници о раду и понашању наставника и ученика, рад савета и родитеља и др.).

Морално формирање је најинтензивније када су деца у ситуацији да слободно и самостално бирају своје понашање, а на основу већег броја могућности. У животу и раду школе дете је често у ситуацији да се одлучује између жеља и обавеза, почев од оних малих и једноставних на које су навикли и које су им пријатне, до оних на које нису навикли, са којима се први пут сусрећу, које су им често непријатне и које захтевају извесно одрицање од неког задовољства. Према томе, деца свакодневно наилазе на низ противречности, дилема, конфликтних ситуација и алтернатива.

Дакле, „дужности наставника и васпитача нису у томе да избегавају противречности и конфликтне ситуације, већ да схвате њихову суштину, карактер и значај и да стварају услове за слободан избор као и да помогну детету да пронађе онај избор моралног решења који одговара његовим потребама и развојним могућностима“ (Ђорђевић 1988: 65). При одређивању циља моралног васпитања посебан проблем преставља *избор моралних вредности*. Вредности представљају појмове који најчешће имплицитно указују индивидуи или одређеној социјалној групи на средства и исходе који су пожељни за остваривање постављеног циља и задатка. Вредности су мерила која се односе на одређене апстрактности или принципе, норме понашања или моделе, сврху или циљеве живота. Вредности су, у ствари, мерила на основу којих просуђујемо о (људима, предметима, идејама, поступцима и ситуацијама) да ли су добре, вредне, прихватљиве, пожељне и слично, или су рђаве, безвредне, неприхватљиве или су негде у средини између ове две крајности.

4. ВАСПИТНА ФУНКЦИЈА НЕКИХ САДРЖАЈА НАСТАВЕ ГРАМАТИКЕ У СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Код избора, одређивања и формулација образовних и наставних циљева, сматра Блум (Bloom, 1968), морају се узети у обзир елементи, фактори и промене који намећу, постављају питање и поступке наставних програма, као што су: *садржај наставног предмета; карактер и настојање друштва; ученици; филозофија образовања и систем вредности; теорија и принципи учења*. Пре него што се на задовољавајући начин реши сложени проблем одређивања циљева и садржаја наставе, морају се наћи могућности да се одговори на низ питања о сваком од поменутих фактора (Ђорђевић 2005: 28–29). Као што је познато, поред тога што образује, настава и васпитава. Тако је и са наставом граматике. И имајући у виду чињеницу да се настава граматике увек базира на полазним, адекватно одабраним текстовима, у овом раду ћемо вам презентовати неке од могућности васпитних утицаја приликом утврђивања граматичке грађе.

4.1. Морфологија (именице)

1. Попуни цртице одговарајућим словима (гласовима) и добићеш именице:

Д _ м _ _ и н _
П _ _ ј _ т _ _
Б _ _ т
П _ _ р _ д _
Ш _ _ л _
К _ _ г _
Ж _ в _ _ _ њ _

2. Употреби пет именица (по жељи) у проширеној реченици коју ћеш сам написати:

а)
б)
в)
г)
д)

3. Помажем родбини и пријатељима:

а) Тати _____ (где).
б) Мами _____ (кад).
в) Брату _____ (колико).
г) Другу _____ (како).
д) Комшији _____ (шта).

4. Ове речи употреби у проширеним реченицама и напиши на црте:

а) _____.
б) _____.
в) _____.
г) _____.
д) _____.

Заштита животне средине

(Правопис; правилно писање речце ли – индивидуални рад)

Поред наведених реченица направити упитне облике.

а) Бацате отпатке по улицама.
б) Перете воће и поврће.
в) Садите дрвеће.
г) Штитите птице.
д) Сечете јелке.

Саобраћај

Од наведених реченица направи заповедне реченице. Подвуци их!

а) Улазим у возило док стоји.
б) Ослободити место трудницама, болеснима и старима.
в) Пре преласка улице гледам лево па десно.
г) Прелазим улицу само на пешачком прелазу.
д) Када се враћам из школе, увек користим тротоар.

Пријатељство

Од именице друг направи пет придева и два глагола.

Друг

Придеви:

а) Друштвен

б) Другарски

в) Другаричин

г) Другарчина

д) Дружбени

Глаголи:

а) Друговати

б) Дружити се

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Остваривање васпитних задатака у настави увек је актуелан проблем, рекло би се не само просвете и школе, већ друштва. Степеном остварености васпитних задатака и циљева одређују се друштвене норме. У времену евидентне конфузије и различитих приступа у схватању система морала и система моралних вредности наставницима је неопходна стручна и дидактичко-методичка помоћ. Из овога проистиче да је наставничко професионално образовање и усавршавање неопходно додатно убрзати. Циљеве и задатке васпитних компоненти у школским документима такође је потребно јасније разрадити и методички наставницима приближити, како би се васпитни рад са ученицима што ефикасније и квалитетније остваривао.

ЛИТЕРАТУРА

Ђорђевић, Ј. (1996): *Морално васпитање – теорија и пракса*, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.

Ђорђевић, Ј. (1995): „Друштвена криза, моралност и школа“, у: *Моралност и друштвена криза* , Институт за педагошка истраживања, Београд.

Ђорђевић, Ј. (1988): „Школа и морално васпитање: проблеми, могућности и перспективе“, *Зборник* ***21***, Институт за педагошка истраживања, Београд.

Ђорђевић, Ј. (2005): „Осврт на проблеме теорије васпитања и дидактике“, *Зборник радова* посвећен јубилеју проф. др. Јована Ђорђевића, Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад.

Ивковић, М. (2005): *Социологија образовања*, Учитељски факултет Врање, Врање.

Круљ., Р. С., Качапор, С., Кулић, Р. (2005): *Педагогија*, Свет књиге, Београд.

Петровачки, Љ. (2000): *Синтакса у настави српског језика и књижевности*, Змај, Нови Сад.

Росандић, Д. (19886): *Методика књижевног одгоја и образовања*, Загреб, Школска књига.

Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (2005): *Граматика српскога језика, уџбеник за први, други, трећи и четврти разред средње школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Трнавац, Н. (1997): „Методички проблеми васпитног рада учитеља са ученицима“, *Учитељ*, бр. 55–56, Београд.

Бошко Милованович, Учительский факультет, Лепосавич

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме: В работе даны теоретические рассматривания о осуществлении задач в обучении грамматики в младших классах начальной школы. Граматика – это наука которая описывает структуру языка, определяя её фонетические, граматические, словообразовательные и синтаксические характеристики. Принимая во внимание, что граматика как наука, как языковая система связана определениями и правилами, так и программные содержания определены в соответствении в возрастом учеников. Уроки граматики требуют исходные тексты которые адекватно выбраны как для самого материала обучения так и для осуществления воспитательных задач.

Главные слова: *грамматика*, *воспитательные задачи*, *воспитание*, *образование*, *младшие классы начальной школы*.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– Циљеви и задаци васпитно-образовног рада –

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.3::51***
13. новембар 2009. *стр.* ***445–458***

Проф. др Мирко Дејић, Учитељски факултет у Београду

АНАЛИЗА ЦИЉЕВА НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: Предмет рада јесу циљеви наставе математике, широко примењиви на свим нивоима образовања. Циљ рада је анализа различитих концепција о циљевима наставе математике и њихова класификација. Ради јаснијег сагледавања постављене теме и њеног значаја у раду најпре сагледавамо природу математике, природу наставе математике, циљеве наставе у целини и различите концепције о класификацији циљева наставе математике. На крају изводимо корисне закључке.

Кључне речи: *циљеви наставе математике*, *класификација циљева наставе математике*, *нивои образовања*, *компоненте циљева*, *општи циљеви*, *посебни циљеви*.

1. Да бисмо уопште говорили о било каквим циљевима наставе математике, морамо најпре да се осврнемо на математику као науку и да сагледамо њено место и значај у појавном свету.

Древна математика Египта, Кине, Вавилона и Индије састоји се искључиво из аритметике. Тада бисмо рекли да је математика наука о бројевима. Стари Грци највише се баве геометријом, а бројеве такође испитују геометријским путем. У њихово време бисмо рекли да је математика наука о бројевима и геометријским облицима. Природа математике се мења с појавом Декартове аналитичке геометрије, као и Њутновог (Isaac Newton, 1642–1727) и Лајбницовог (Gottfried Wilhelm Leibniz, 1646–1716) диференцијалног и интегралног рачуна. У основи те математике налази се покрет и промена, настаје ера променљивих величина. Тада би се рекло да је математика наука која проучава број, облик, кретање, промену и простор. Та математика углавном је примењивана у физици, механици и астрономији. Модерна математика, која настаје крајем 19. века, не бави се само праксом, већ се стварају и теорије, као и сасвим нове гране математике. Данас постоји преко 70 различитих математичких области.

У реалном свету не постоји тачка, права, број, раван итд. Често једна иста математичка формула може да се примени на најразличитије реалне ситуације које имају иста структурна својства у логичком и квантитативном смислу. Тако, на пример, линеарна једначина $\boldsymbol{y}=k\cdot\boldsymbol{x}$ може да одражава:

– зависност између убрзања и масе силе при сталној маси, тј. $\boldsymbol{F}=\boldsymbol{m}\cdot a$;
– зависност између запремине и масе при сталној густини, тј. $\boldsymbol{m}=\rho\cdot\boldsymbol{v}$;
– зависност између времена и пута при сталној брзини, тј. $\boldsymbol{s}=\boldsymbol{c}\cdot\boldsymbol{t}$ итд.

Оно што математику интересује у наведеним и сличним примерима, јесте само веза између величина неке појаве, без обзира на конкретна својства тих појава.

Једноставно можемо да кажемо да математика изучава особине различитих објеката (бројеви, геометријске фигуре, скупови, једначине итд.) и односе међу њима, без обзира на порекло тих објеката. Када говоримо о „односима“, мислимо на односе типа: Да ли појам X има особину Y? Има ли коначно или бесконачно појава са неким својством? Да ли су појмови A и B једнаки? итд.

Порекло математичких појмова може да буде двојако: из праксе и из главе математичара. Пракса изискује од математичара стварање математичких модела, модела по мери, који приближно описују ту праксу. С друге стране постоје математичке истине, логички доказане, које чекају да се појави неки део стварности и уклопи у њих, које ће они да описују на најбољи начин.

Ипак, иако су појмови често оформљени у пракси, они често добијају неочекивани развој, који сеже у дубоке апстракције и не личи на појмове настале из праксе. Апстракције се све више апстрахују и добијамо све сложеније конструкције. У овом смислу, неки математичари и филозофи сматрају да математичко стваралаштво има искључиво порекло из праксе, а да се унутрашњом логиком и апстракцијом апстракција долази до споменутих сложених конструкција. Међутим, и оваква искључивост отпада, ако погледамо комплексне бројеве или кватернионе које је створио познати ирски математичар Хамилтон (William Rowan Hamilton, 1805–1865). То су конструкти који нису настали као апстракције апстракција, већ су као високе апстракције настали директно из главе математичара. Процес апстракције и процес конструисања су у тесној вези. Други је шири од првог и у извесном смислу га укључује.

Важна компонента при одређивању циљева наставе математике јесте улога коју математика игра у савременој науци, техници, друштву и уметности. Ми данас готово да не можемо да нађемо област у којој математика нема присуство. Можда је сувишно подсетити да математику не чине само једначине, функције или геометријски облици, већ да је чине и разни односи (релације), скупови, величине итд. узети непосредно из живота. Иако нисмо ни свесни, математика је на сваком нашем кораку, у штампи, на тржницама, мостовима, зградама, банкама, сликама ...Математика и музика тесно су повезани, о чему је говорио још Питагора (VI век п. н.е.). Линија, перспектива, златни пресек итд. математички су појмови неопходни у сликарству. Развој индустрије условљава развој инжењеријске математике неопходне за решавање

индустријских проблема. Запањујућа је брзина развоја рачунара, а у том развоју главну улогу игра математика.

2. Из изнетог видимо да је улога школе да децу учи не ради школе, већ ради живота. Живот тражи примену наученог, правилно мишљење, припрему за будућност, једном речју, свестрану личност. На циљеве наставе математике свакако утиче специфичност математичке наставе. У њој се не проучавају непосредни објекти и појаве, већ квантитативни и квалитативни односи тих објеката и њихови апстрактни просторни облици. Због те специфичности ученицима треба да развијамо математичко мишљење, као и мисаоне операције, пре свега апстракцију и генерализацију, упоређивање, конкретизацију и специјализацију итд. Како је основни објекат математичког мишљења математички појам, циљ је да се он правилно формира код деце. Нарочито треба водити рачуна о правилном формирању појмова на млађем основношколском нивоу. Тада су деца на нивоу конкретних операција, па сазнање о појму започиње посматрањем примера везаних за тај појам. То сазнање непосредно се заснива на опажању (чулном сазнању) на основу кога се стиче представа (ментална слика) о појму. Даље, мисаоном обрадом (мисаоним операцијама) чулно-искуствених сазнања долази се до појма. Цео тај процес прати именовање појма.

Поред правилног формирања математичких појмова важан задатак наставе математике јесте одређивање међусобних односа математичких објеката и истицање њихових карактеристика. Ти односи описују се исказима, реченицама које су или тачне или нетачне, а симболички представљају формулама. Тако, на пример, реченица: *Број **5** је мањи од броја **6**,* представља један тачан исказ којим представљамо однос бројева 5 и 6. Циљ наставе математике јесте да ученике оспособи за самостално испитивање односа међу математичким објектима, да се ти односи формулишу помоћу реченица у облику тврђења (исказа) и да се све то образложи и докаже. Свако тврђење образлаже се исправним *закључивањем*.

Оспособљавање деце за правилно закључивање мора бити важан циљ наставе математике.

У настави математике интуиција игра значајну улогу. Интуицијом се долази до вредних претпоставки које се затим проверавају процедуралним доказивањем. Скоро сва математичка правила, која деца формирају на нивоу разредне наставе, наслућују се после низа урађених или сагледаних појединачних примера (индуктивни пут), или на основу сличности (аналогија). Идеје које се користе при решавању задатака најпре се наслућују, а слично, често се и сам резултат наслути (предосети). Интуицију ћемо најбоље развити ако деци омогућимо да самостално долазе до идеја и наслућују резултате. Оно што спутава развој интуитивног мишљења у настави јесте: начин оцењивања, при чему се тражи тачан одговор; фаворизовање конвергентног мишљења (мишљење које води логички тачном одговору) уместо дивергентног (мишљење које

води оригиналном решавању проблема); строго коришћење уџбеника од стране наставника итд.

Специфичност наставе математике огледа се и у логичком доказивању њених тврђења. Ово ће бити такође један од специфичних циљева наставе математике.

3. У претходне две тачке изнели смо неке претпоставке из којих треба да извиру циљеви наставе математике. Како циљеви математике извиру из циљева школовања уопште, осврнућемо се укратко и на њих пре него што ближе утврдимо циљеве наставе математике. Они ће помоћи да се боље процени место и вредност математике.

Гусев (2003: 10) износи следеће параметре циљева наставе уопште:

1. Упознавање са основама науке – добијање трајног базног образовања.
2. Обезбеђивање свестраног целовитог развоја личности ученика помоћу свих наставних предмета.
3. Обезбеђивање умног развоја ученика.
4. Развој језика преко сваког предмета.
5. Интегрисање предмета.
6. Неопходност широког укључивања принципа политехницизма у васпитнообразовни процес.
7. Обезбеђивање свих облика диференцијације у сваком наставном предмету.
8. Садејство свих наставних дисциплина.

Слично, H. von Hentig (1971) (према Zech 1998: 52) покушава да формулише опште циљеве учења који важе за ученике свих врста школа, до завршетка школовања. Он полази од основних друштвених феномена, о којима треба водити рачуна:

– све бржих промена,
– тенденција „научности“,
– растућем подруштвљавању.

Хентиг набраја 13 општих циљева, а ми износимо неке, сажете, од њих, који, по нашем мишљењу, највише утичу на формирање циљева наставе математике:

1. Познавање и разумевање принципа науке, њених основних процедура и њених граница. Општење са апстракцијама. Техника као растерећење и као рационални систем.
2. Опште професионално (пред)образовање. Почеци професионалне праксе. Свест о друштвености професије.
3. Разумевање друштвених услова и дејства естетских феномена.
4. Коришћење добара које стварају други и ми сами. Употреба мас-медија. Повезаност производње, потрошње и друштвене прерасподеле

добара. Уживање у уметности и у самом себи. Креативност у мишљењу опажању и понашању.

5. Познавање и свесна искуства општих и дубинско психолошких закона живота. Општа начела учења о деци и омладини.
6. Систематска употреба лексикона, библиотека, статистика, графичких средстава, апарат за рачунање.

4. Имајући у виду специфичност математике као науке, њену улогу и место у савременом систему наука, технике, производње, друштву и уметности, као и циљеве наставе уопште, можемо издвојити следеће важне компоненте које ће утицати на формулисање, најпре најопштијих, а потом и посебних циљева саме математике. Досадашња разматрања упућују на:

– знања неопходна да се схвате појаве и зависности у животу и друштву,
– примена знања за решавање разноврсних задатака из живота и праксе,
– перманентно усавршавање и самообразовање,
– развијање менталних способности,
– формирање научног погледа на свет,
– свестран развој личности ученика.

Погледајмо још које то циљеве наставе математике издвајају познати математичари-педагози:

Стољар А. А. (1969: 36) уочава три важна циља наставе математике:

– развој математичког мишљења ученика,
– добијање елементарних теоријских знања математичке науке, неопходних за даље школовање и практичне делатности, а такође вештина и навика да се та теоријска знања примене у различитим конкретним ситуацијама,
– разумевање научних основа савремене технике и савремене производње у делу у ком се користе математичке методе.

Сви ови циљеви морају бити узајамно повезани. Није могуће постићи неопходан развој без одређеног знања, али и усвајање знања не сме да буде механичко, већ морамо користити постигнути степен умног развоја код деце.

Примећујемо да Стољар на прво место ставља *развој* (мишљење, мисаона делатност) ученика. Ментални развој ученика на прво место ставља и наш познати методичар наставе математике Станко Првановић (1970: 13) када каже да „изградња интелектуалног ’дела’, интелектуалне компоненте личности може да се постигне ако се ученик оспособи да мисли. Такво оспособљавање обезбеђује: *улажење у математичке алгоритме*, *стицање правих*, *активних*, *па дакле и трајних математичких знања* (потребних у животу и раду, за настављање математичког образовања на следећем школском ступњу), *стицање техничке културе чија је основа савремена математика*, *и*, не на последњем месту, него баш као круна свега, *развијање менталних структура*“.

Метељски (1989: 22) циљеве наставе математике дели на две групе: *опште* и *посебне* циљеве. Општи се постављају и за друге предмете, док су специфични усмерени више ка математици. *Опште* дели на *образовно-развојне*, *животно-практичне* и *васпитне*. У образовно-развојне циљеве спада стицање систематизованих математичких знања и максимални развој мишљења, способности и стваралаштва сваког ученика. Животно-практични циљ захтева да се ученици оспособе да стечена знања, умења и навике могу да примене у животу. Васпитни се односи на патриотизам, хуманизам, карактерне особине личности итд.

Специфичности математике као науке одражавају се и у школској математици, па Метељски истиче и групу циљева, коју назива *специфични циљеви* наставе математике: 1. усвајање општих начина научног мишљења, који се широко примењују у математици, 2. развој математичког мишљења и математичких способности, 3. развој геометријске интуиције, просторног опажања, 4. формирање логичког мишљења, 5. разумевање естетске стране математике, њене лепоте, развијање интереса и љубави према њој, 6. васпитање воље, љубави према раду, упорности у достизању циља итд.

Група истакнутих руских математичара и педагога (В. А. Оганеся и сар. 1980: 14) циљеве наставе математике не дели на опште и посебне, већ и једне и друге сврстава у следеће три групе: *општеобразовни*, *васпитни* и *практични*.

Општеобразовни циљеви наставе математике од учитеља захтевају да:

1. ученицима преносе одређен систем математичких знања и формирају им умења и навика,
2. помажу ученицима да овладају математичким методама којима се сазнаје реалан свет,
3. науче ученике да се писмено и усмено изражавају користећи квалитете, као што су лаконизам, јасност, једноставност.
4. помогну ученицима да овладају минимумом математичких знања неопходних за праћење даље наставе, да се самообразују.

Васпитнообразовни циљеви подразумевају:

1. развијање интересовања за изучавање математике,
2. морално и естетско васпитање ученика (поштовање рада, патриотизам, осећај дужности, осећај лепог итд.).
3. развој математичког мишљења ученика, васпитање математичке културе.

Практични циљеви су:

1. умење да се примене стечена знања за решавање простијих задатака из животне праксе, као и примена у другим предметима,
2. умење да се користе математички инструменти и прибор,
3. умење да се самостално стичу знања (коришћење уџбеника и научно-популарне литературе.

Познати руски математичар Л. Д. Кудрјавцев, говорећи о циљевима наставе математике, истиче: „Циљ наставе математике јесте стицање одређеног фонда знања, умења коришћења математичких метода, развој математичке интуиције, васпитање математичке културе... За правилно постављање задатака, за уочавање датих и тражених података и за избор путева њиховог решавања неопходно је развијати математичку интуицију, фантазију и предвиђање. Знање и интуиција у математици је то што обично називамо математичка култура“ (в. Гусев 2003: 33).

Велики руски математичар, академик А. Д. Александров говорећи о циљевима, истиче да се, шире схваћено, циљ средњег образовања састоји у томе што треба деци дати основна знања и развити његову личност (в. Гусев 2003: 34).

Гусев (2003:35–39) издваја три блока циљева наставе математике:

Први блок циљева наставе математике односи се на знања, умења и навике који представљају базу за развој личности сваког ученика.

Други блок циљева наставе математике односи се на оне квалитете личности који се развијају наставом математике и који без ње не би достигли одговарајући ниво. Гусев прави следећу структуру ових циљева:

I Квалитети личности који се односе на умно васпитање (дедуктивно мишљење; дисциплина и критичко мишљење);

II Квалитети мишљења који се односе на стваралачки карактер (стваралачке способности личности; умење да се закључује; упоређивање; уопштавање добијеног закључка);

III Квалитети личности који се односе на поглед на свет (схватање закономерности света, принципа сазнања; развој интересовања за научни поглед на процес развоја природе и друштва; способност да се одбрани свој поглед и убеђење; јасан историјски пут развоја знања);

IV Квалитети личности везани за васпитање карактера (развијање карактерних црта личности: одлучност, одговорност, упорност да се достигне постављени циљ, иницијативност);

V Квалитети личности везани за естетско васпитање (васпитање осећаја за лепо; развој маште, осећаја за просторне облике);

VI Квалитети личности везани за радно васпитање (трудољубивост; схватање важности групног рада и уважавање рада рада својих другова).

Трећи блок циљева односи се на оне циљеве које је Метељски назвао *специјалним*. Везани су за математику и не могу се постављати кроз друге предмете. Те циљеве Гусев формулише на следећи начин:

- научити ученике усменој и писменој математичкој речи,
- развијање вештине да се користи математички прибор и инструменти, укључујући и компјутерску технологију у настави математике,

- развијање вештине прављења математичких модела реалних појава и процеса,
- формирање просторних представа,
- развој математичке интуиције и математичке маште.

Анализирајући читав низ каталога циљева немачких дидактичара математике, Цех (Zech 1998: 54–66) циљеве наставе математике рашчлањава на следећи начин:

I Циљеви заједнички групи предмета, који обухватају:

1. Фундаменталне делатности и ставове мишљења (способност опажања, логичко мишљење, способност комуникације и кооперације, унапређење језика и способност за критику, унапређивање приступа решавања проблема и креативност, самосталност и самосталан рад);

2. Основне менталне операције (упоређивање, сређивање, апстраховање, уопштавање, класификовање, конкретизација, специјализација, формализација, аналогија);

3. Опште „васпитне“ циљеве (брижљивост, тачност, одговорност, јасноћа, уредност).

II Општи циљеви наставе математике:

1. Способности и ставови важни за појединачне садржаје (владање техникама које су нам потребне у свакодневном животу, разумевање за „алгоритмизирање“, способност математизирања (једноставнијих) ситуација из наше околине, способност разумевања математичких животних појава);

2. Увиди и ставови важни за предмет у целини (способност да се виде могућности и границе математике, радост због естетске и разигране стране математике).

Као што видимо, Цех под циљевима заједничким групи предмета подразумева оне који су повезани с наставом математике, не односи се на струку, али тим предметима настава математике, мање или више, ипак, доприноси (нпр. логичко мишљење). Под општим циљевима наставе математике сматра типично стручне циљеве, усмерене на развој способности за струку, али се не односе на неку специјалну математичку област (нпр. разумевање и примена алгоритама).

Изнете концепције циљева наставе математике никако не представљају детаљан каталог, који би био довољан за наставнике практичаре и ствараоце наставних програма. Пре може да се каже да представља корисну оријентацију за формулисање исхода наставе математике. Питање је да ли наставник практичар, ако има испред себе каталог циљева какве смо изнели и какви су обично декларативно описани у наставним програмима, зна шта треба да

постигне садржајима које презентира деци. Пред наставника се намећу многа питања. Ако, на пример, ученици треба да усвоје неки став, дилеме могу бити:

– да ли дете треба оспособити да доказује тај став,
– да ли треба да га примењује у другим садржајима и у пракси,
– да ли дете треба оспособити да став репродукују својим речима,
– да ли разговарати о утицају на културни развој епохе у којој је настао став,
– да ли потенцирати на примени мисаоних операција итд.

Ради отклањања дилема постоје *таксономије* циљева учења које треба користити као флексибилни методички инструмент, као списак за оријентацију при постављању циљева наставе. Поменућемо овде таксономију Блума (Bloom, 1972). Она представља шему која циљеве учења најпре распоређује према различитим областима, а затим их хијерархијски распоређује према комплексности унутар тих области. Блум разликује три области циљева учења:

– когнитивна област,
– афективна област,
– психо-моторичка област.

Когнитивна област обухвата циљеве учења повезане са знањем и мишљење. Афективна обухвата циљеве учења повезане са ставовима, интересовањима и процењивањем вредности. Психо-моторичка област обухвата циљеве учења повезане са мануелним и моторичким вештинама.

За сваку ову област Блум даје низ категорија, али ми ћемо изнети оне које даје Цех (1998: 86) у сажетом облику, а који су уже повезани са математиком:

Когнитивна област:

1. Разумевање појмова, теорема и поступака.
2. Познавање чињеница.
3. Владање садржајима и формалним поступцима.
4. Анализа и једноставна примена.
5. Синтеза и право решавање проблема.

Афективна област:

1. Спремност за пажљиво слушање, посматрање, размишљање итд.
2. Спремност за ретенцију, памћење и учење напамет.
3. Спремност за разумевање.
4. Спремност на прихватање математичког задатка, на често извођење, вежбање и понављање.
5. Спремност за решавање проблема, самосталност, издржљивост, рационалну аргументацију итд.

Психо-моторичка област:

1. Срећено писање бројева, математичких знакова и текстова.
2. Употреба направа за цртање и мерење.
3. Употреба џепног рачунара.

Лако уочавамо да су когнитивни циљеви неодвојиво везани са афективним циљевима. Што су захтевнији когнитивни, то су захтевнији афективни циљеви. Ако треба да се постигне неки когнитивни циљ, онда морају да се постигну одговарајући афективни, према навише изнетом распореду.

* * *

Изнели смо неколико концепција које се баве циљевима наставе математике. Списак изнетих циљева довољно је широк и може се сужавати зависно од нивоа и врсте школовања. Циљеви се могу још диференцирати и према степену њихове достижности, а могу се и даље уситњавати. Декларисани циљеви су на неки начин идеална очекивања, а сваки ученик ће ићи ка њима индивидуалним путем. Запажа се да све концепције које смо разматрали истичу добијање адекватних знања, његову примену, научност, разумевање света, али посебно истичу математички развој ученика. Такође све концепције, експлицитно или имплицитно садрже и поделу на опште, својствене већини предмета и посебне, својствене само математици. Општи циљеви указују на чињеницу да настава математике има шире значење од специјалних циљева, поготову за ученике чија су интересовања окренута другим областима.

Што се тиче таксономије циљева, коју смо веома кратко разматрали, њена главна вредност за наставу јесте разнородност циљева које нуди и олакшање наставницима да поставе сопствене циљеве и задатке учења.

Иако различите концепције циљева наставе математике, које смо разматрали, обухватају шири спектар нивоа образовања, оне се у потпуности уклапају и у наставу математике у нижим разредима основне школе. Као и на другим нивоима, и у почетној настави математике деца треба да овладају извесним фондом знања, умења и навика. Ово ће се постићи ако је и на овом нивоу настава развијајућа, тј. ако обезбеђује довољан ниво интелектуалног развоја деце, њихових сазнајних способности и интересовања итд. Децу такође треба оспособљавати да уочавају математичке ситуације у окружењу, али и да окружење математизују. Такође, ученици у почетној настави морају да буду оспособљени за неке практичне делатности: да мере, рачунају, процењују итд. Знања која деца стичу на почетном нивоу морају обезбеђивати континуитет у даљем школовању. Специфичност овог нивоа образовања јесте и та што деца треба да формирају навике рачунања до аутоматизма. На почетном нивоу деци треба развијати мисаоне операције, а паралелно са умењем да логички мисле, деца морају да имају навику да се правилно, тачно и лаконски изражавају. На часовима математике неопходно је развијати и васпитне компоненте. Код деце треба развијати и самосталност, колективизам, критичност итд.

На крају, осврнимо се и на неке практичне моменте у операционализацији циљева наставе математике у нашој наставној пракси. Неки од важних

циљева образовања и васпитања, постављени најновијим Законом о основама система образовања и васпитања су: пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета и ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима; стицање квалитетних знања и вештина и формирање вредносних ставова, језичке, математичке, научне, уметничке, културне, техничке, информатичке писмености, неопходних за живот и рад у савременом друштву; развој стваралачких способности, креативности, естетске перцепције и укуса; развој способности проналажења, анализирања, примене и саопштавања информација уз вешто коришћење информационих технологија; оспособљавање за решавање проблема, повезивање и примену знања и вештина у даљем образовању, професионалном раду и свакодневном животу; развој мотивације за учење итд.

Као што видимо из ових, општих, циљева школе у целини, јасно следе и циљеви наставе математике, бар они најопштији, а општи, везани за предмет, истакнути су у школским програмима за сваки циклус. За сваки циљ јасно могу да се сагледају и резултати, стварни ефекти образовања и васпитања, односно исходи. Гледајући формално, изнети циљеви наставе математике у наставним програмима сасвим довољно говоре о опредељењима у области математичког образовања. Они се односе на:

– знања неопходна да се схвате појаве и зависности у животу и друштву,
– примена знања за решавање разноврсних задатака из живота и праксе,
– перманентно усавршавање и самообразовање,
– развијање менталних способности,
– формирање научног погледа на свет,
– свестран развој личности ученика.

Међутим, да ли су они достижни важећим наставним програмима и структуром градива, наставним облицима и методама које су најчешће још на традиционалном нивоу? Иако имамо доста такмичара из математике на свим нивоима такмичења, мерећи се са светом, ми нисмо међу првима. На релативно ниском месту смо по резултатима на међународном тестирању ученичких постигнућа (PISA). Ово се нарочито односи на задатке везане за примену и операционализацију знања. Све ово може да буде и резултат пренаглашене жеље да се оствари само циљ који се односи на стицање знања и непрестано дриловање да се то знање упамти, без жеље да оно буде трајно и са смислом. Запамћене чињенице, које се кад тад забораве, често не доприносе да ученик развије своје математичке потенцијале, да боље логички мисли или буде савеснији, педантнији итд. Погледајмо само оне са „добрим“ резултатима на пријемним испитима за следећи ниво образовања, са масом, напамет научених задатака и чињеница, а у даљем школовању, све што су знали заборављају, а даље градиво не могу да прате. Где је ту остварење циља: оспособљавање за даље школовање. О „успешном“ остваривању циљева говори и масовно узимање приватних часова математике, почев већ од првог разреда основне школе. Неке циљеве наставници морају селективно примењивати. Није свако дете даро-

вито за математику, па развијање стваралачких способности код деце треба да буде у домену њихових стварних способности и интересовања. Оно што је основно и што претеже у односу на стицање знања јесте изградња мишљења, пре свега математичког мишљења. Ово ће се постићи ако се пред децу постављају проблеми, ако се деца уводе у математичке релације и структуре и ако је настава развојна, уз примену савремених дидактичких система. Сама знања морају да буду трајна и сврсисходна, потребна у животу и раду, за праћење даље наставе и настављање школовања на следећем нивоу. Као круна свега треба истаћи развијање менталних структура код ученика. Якиманская (1979: 70) наводи да „организација развојне наставе претпоставља стварање услова у којима ученици могу овладати поступцима умних операција. То обезбеђује не само нови ниво усвајања материјала, већ и суштинске помаке у умном развоју детета. Овладавши овим поступцима, ученици постају самосталнији у решавању школских задатака, могу рационално да организују своју делатност на усвајању знања“.

ЛИТЕРАТУРА

Бантова, М. А., Бельтюкова Г. В. (1984): *Методика преподавания математики в начальных классах*, Просвешение, Москва.

Bloom, B. S. (1972): ***Taxonomie von Lenzielen im kognitiven Bereich***, Weinheim/Basel.

Гусев, В. А. (2003): *Психолого-педагогические основы обучения математике*, Вербум, Москва.

Devlin, K. (2001): ***Matematički gen***, Plato, Beograd.

Дејић, М. (2008): „Путеви долажења до математичких истина“, *Педагошка стварност*, Нови Сад, бр. 9–10, стр. 927–939.

Дејић, М., Егерић, М. (2007): *Методика наставе математике*, Учитељски факултет, Београд.

Zech, F. (1998): ***Grundkurs Mathematik didaktik – Theoretische und praktische Anleitungen fur das Lehren und Lernen von Mathematik*** (9. изд.), Weinheim und Dasel.

Металскиј, Н. В. (1989): *Пути совершенствований обученой математике,* Университетское, Минск.

Оганесян, В. А., Колягин, Ю.М., Луканкин, Г. Л., Саннинский, В.Я. (1980): *Методика преподавания математики в средней школе*, Просвешение, Москва.

Првановић, С. (1970): *Методика савременог математичког образовања у основној школи***,** Завод за уџбенике, Београд.

Стољар, А. А. (1969): *Педагогика математики*, Вышэйая школа, Минск.

Hentig, H. von (1971): ***Allgemeine Lernziele der Gesamtschule. In: Lernziele der Gesamtschule***, Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission 12. Stuttgart.

Якиманская, И. С. (1979): *Развивающее обучение*, Педагогика, Москва

Проф. др Мирко Деич, Учительский факультет, Белград

АНАЛИЗ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКИ

Резюме: Предметом работы являются цели обучения математики, широко применяемые на всех уровнях образования. Цель работы – это анализ различных концепций о целях обучения математики и их классификация. Ради более ясного понятия поставленной темы и её значения в работе прежде всего поясняем природу математики, природу обучения математики, цели обучения в целом и различные концепции о класификации целей обучения математики. В конце даём полезные выводы.

Главные слова: *цели обучения математики*, *классификация целей обучения математики*, *уровни образования*, *компоненты целей*, *общие цели*, *отдельные цели*.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.3::004***
13. новембар 2009. *стр.* ***459–478***

Doc. dr Valerija Pinter-Krekić, Učiteljski fakultet u Subotici

Mr Žolt Namestovski, Učiteljski fakultet u Subotici

CILJEVI I ZADACI IZGRADNJE I RAZVIJANJA INFORMATIČKE KOMPETENCIJE UČENIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI

Apstrakt: U ovom radu se govori o ciljevima i zadacima nastave u izgradnji i razvijanju informatičke kompetencije učenika u osnovnoj školi. U skladu sa savremenim tendencijama u obrazovanju, sve je popularnija teorija po kojoj za bolje razumevanje sveta koji je izvan škole neophodno je da učenici izađu iz obrazovnih institucija sa što širim znanjem.

Priprema učenika za izazove informatičkog društva počinje kroz aktivnosti u kreativnoj igri u osnovnoj školi.

Ključne reči: ciljevi i zadaci nastave, osnovna škola, informatičko društvo, informatičke kompetencije, kreativna igra.

1. O NASTAVI I O UČENJU

U skladu sa rastućom demokratizacijom i humanizacijom obrazovanja nastoji se postići formiranje autentične i autonomne, emancipovane i kreativne ličnosti. To je, zapravo, moguće ostvariti pod uslovom da se konstituiše takvo vaspitanje i obrazovanje koje je dovoljno fleksibilno, alternativno i polivalentno. U centru interesovanja nije, dakle individua koja uči, već pojedinac koji konstruktivno i stvaralački razmišlja.

Kod mlađih uzrasta učenika (učenici nižih razreda osnovne škole) najprirodnija aktivnost je igra. Na igri se zasnivaju metode i oblici učenja i nastave kod ove generacije učenika. Pored učenje kroz igre važni psihički faktori efektivne nastave su aktivnost učenika i povratne informacije. Aktivnost učenika i povratne informacije su najmanje izražene u klasičnoj (najčešće frontalnoj) nastavi.

Prilikom ostvarivanja ciljeva i zadataka predmeta, mora se imati u vidu da su sadržaji i aktivnosti neodvojivi u nastavnom procesu kao i ambijent u kome se nastava realizuje. Važno je odabrati aktivnosti koje angažuju kako pojedina čula, tako i više čula paralelno. Sinhronizacija čulnih utisaka daje celovitu sliku objekata, pro-

cesa, pojava i njihovu integraciju u kompleksnu sliku sveta, a uvažava različitosti u sklonostima dece pri upoznavanju sveta i procesu učenja. Dobra integracija čulnih utisaka uslov je za pravilno iskustveno saznanje i otvoren put za transformaciju predstava i opažajno-praktičnog mišljenja u pojmovno.

Kad god je to moguće, u procesu učenja treba omogućiti učenicima izbor različitih aktivnosti i sadržaja, shodno njihovim subjektivnim sklonostima, radi postizanja željenih ciljeva. Aktivnosti treba osmisliti tako da (uz oprez) dete isprobava svoje mogućnosti. Neophodno je pružiti mu priliku da kroz aktivnosti pokaže svoju osposobljenost u praktičnoj primeni usvojenih znanja.

Većina psihologa tvrdi da i pored značajnih rezultata, još uvek postoje ozbiljni nedostaci u nastavnom procesu.

Prvi takav nedostatak je nedovoljna aktivnost dece u nastavnom procesu, kao i nesamostalnost učenika. Usvajanje znanja u najčešćem slučaju je reproduktivno, učenik reprodukuje znanje koje mu učitelj/nastavnik prenosi. Ako učenik nije pasivan, nego aktivno učestvuje u toku predavanja, učenje će biti mnogo efikasnije.

Drugi nedostatak je što učenik ne dobija povratne informacije o rezultatima delatnosti. Školske ocene imaju informativni karakter. Učenici ocene najčešće ne dobijaju na osnovu učenja, i učenik ne zna tačno da odredi šta je u odgovaranju dobro, a šta loše. Ispitivanja dokazuju da je učenje mnogo efikasnije ako se učenik informiše o rezultatima učenja. Nastavnikovo obrazlaganje ocene doprinosi uspehu učenja. Ocene date u tajnosti negativno utiču na tok učenja.

Značajan problem je da većina učenika delimično „živi u virtualnom svetu“. Uspešno koristi osnovne funkcije računara, uspešno potražuje internet, pronalazi, tumači i otprema informacije sa interneta u obliku teksta, slika, zvuka i videa. Pored toga, koriste mogućnosti komunikacije računarom (e-mail, forum, blog, msn, skype). Iz svega toga proizilazi da je svest učenika u informacionom društvu otvorena i naviknuta na moderne digitalne tehnike i na važnost strujanja informacija. Ako se takvi učenici susreću na školskom času s klasičnim metodama nastave (frontalna metoda) i s klasičnim oblicima prenošenje informacija (štampani oblik), gde nastava nije obogaćena modernim medijima (računar, internet, audio-vizualna tehnika), veoma je moguće da će postati nezainteresovani i nedisciplinovani. Naspram medijima u domovima (kablovska televizija, računar i internet), ove metode u školama mogu da budu suviše „suve“ i daleke od učenikove svesti.

Za rešavanje problema ovakvih karaktera, u školama je u prošlosti implementirana programirana nastava (programirani udžbenici), razne audiovizualne sprave (kasetofon, televizija), a danas računari i resursi interneta, pre svega (World Wide Web).

Danas, u doba brze informacije, zahtevi društava prema školama su toliki da se priča o suštinskim reformama obrazovnog sistema (pored primene novih medija) i to su novi ciljevi obrazovanja (Long Life Learning) – učenje učenja, koji će da do-

vede do primene novih metoda i oblika rada (projektna nastava), sve do promene uloge učenika u učitelja/nastavnika u školama budućnosti. Sve ove pomenute tokove presudno određuje jaka informatizacija obrazovnog procesa.

2. GLAVNI CILJEVI NASTAVE U EVROPSKOJ UNIJI

2.1. Uvod u problematiku

Na pitanje: kakve sposobnosti i kompetencije su neophodni za ličnost informacionog društva, postoje više odgovora.

Ciljevi nastave u Evropskoj uniji sumira takozvana „Bela knjiga“ koja sadrži sledeće važne konstatacije: „Sve je popularnija teorija da je za bolje razumevanje sveta koji je izvan škole neophodno da učenici napuste obrazovne institucije sa što širim znanjem. Stručnjaci su se već danas složili u tome da nema kontradikcije između široke osnovne prosvećenosti i između specifične kompetencije, orijentiran prema užim oblastima.‘[...] ‚Znanja iz oblasti prirodnih nauka – uključujući i matematiku – su neophodna za funkcionisanje demokratije na odgovarajućim nivou.‘[...] ‚Književnost i filozofija pripremaju učenika za snalaženje u okolini sa ogromnom količinom informacija i izgrađuju kritičknu svest.‘[...] ‚Društvo, koje zaboravlja svoju prošlost, izgubi svoje orijentacione tačke i pravce.‘[...] ‚Evropska komisija procenjuje da u školama mora da bude važan zadatak usvajanje najmanje dva strana jezika. ‘[...] ‚Sve veću ulogu dobija samostalna inicijativa i prilagođivanje za nove zadatke uz kontinuirano obnavljanje.‘[...] ‚Treba izgraditi veštine koji su potrebne za učenje tokom celog života (lifelong learning), a najvažniji preduslov – pozitivan stav prema učenju.“

Treba izgraditi kompetencije koje se grade jedna na drugoj. Ova hijerarhijska kompetencija se gradi od sledećih komponenata: tehnička kompetencija, kompetencija koja omogućava orijentaciju među informacijama, kompetencija socijalnog komuniciranja, kompetencija orijentisanje pojedinca i kompetencija demokratičnog orijentisanja.

Važna je izgradnja kompetencija za poznavanje medija (mediakompetenz) kod nove generacije. Za građane postindustrijskog društva jedna od osnovnih veština je veština shvatanja i razumno korišćenje istih, i sastoji se od: kritike medija, poznavanja medija, primene medija i kreativnosti medija.

Umesto termina računarska pismenost (computer literacy) koristi se termin tehnička veština (technological fluency) da bi se predočila najvažnija veština modernog društva (Papert, 1996).

2.2. Opšta situacija

U vremenu kada znanje čovečanstva raste ogromnom brzinom, nerealno je očekivati da obrađuje sadržaj koja će za kratko vreme biti prevaziđeni. Ako proučimo sabiranje UNESCO o znanju čovečanstva, videćemo da je od početka ljudske civilizacije, od početka korišćenja vatre do 1935. godine znanje raslo istom merom kao od 1935. do 1970. godine. Dinamizam ovog rasta najbolje izražava činjenica da možemo da stavimo znak jednakosti između milion i 35 godina. Ovaj rast u zadnjim godinama je još dinamičniji. Naučnici tvrde da se zadnjih godina svake druge godine duplira ova količina znanja. Uzimajući u obzir ove promene u društvu i u nauci, brzo možemo konstatovati da su ciljevi i zadaci klasične nastave, koji se temelje na leksikalnom učenju, zastareli.

Zadaci u modernom društvu se rešavaju uz pomoć timskog rada, a sve manje pojedinačno. Cilj nastavnog procesa je da učenike osposobi za delovanje u raznim timovima i da nauče osnovna pravila timskog rada i ponašanja.

Trendovi u Evropskoj uniji za rešavanje ovih problema su: problemska nastava (umesto da su sadržaji u centru, u centru nastave se nalazi problem koji učenici rešavaju svojom aktivnošću), učenje celog života, interdisciplinarnost i projektna nastava.

„Uslov da bi odrasli ljudi dosledno i trajno učili je hteti učiti. Ako u ranom detinjstvu neko preživi negativno iskustvo vezano za znanje – ako su prvi pokušaji bezuspešni, posle završetka školovanja oni neće nastaviti učenje. Najvažniji faktori koje utiču na učenje kroz celi život su samostalna motivacija koja podstiče na učenje i širok izbor mogućnosti učenja. Moramo se truditi da svakom pružimo mogućnost za izbor sadržaja učenja, umesto prisiljavanja na unapred određene sadržaje. Sve to znači da sistem obrazovanja i stručnog usavršavanja mora da se prilagodi potrebama pojedinca, a ne obrnuto“ (***Momerandum on Lifelong Learning***, Brussels, 30. 10. 2000).

Iako u Memorandumu nije direktno rečeno, ova teorija sadrži činjenicu da glavni izvor učenja nije gradivo, nego aktivnost i interesovanje deteta. Aktivan čovek prilikom svoje delatnosti stiče iskustvo, saznanje i znanje. Prilikom ovakvog organizovanja nastave dete neće naučiti, nego će usvojiti. Na ovaj način usvojeno znanje čini asocijativnu osnovu za usvajanje drugih znanja. U procesu učenja umesto motivacije izražena je motivisanost. Za održavanje motivacije isprobana je i prihvaćena je metoda projekti i projektna nastava.

Interdisciplinarnost je sve važnija u današnjoj nastavi. Rušenjem zida između predmeta postižemo efekat interdisciplinarnosti, gde se efektivnije, prirodnije i na integrisan način vodi obrazovni proces. Jedan od najvećih problema ovakve nastave je dokumentacija nastavnih jedinica i predmeta, pošto nastavni plan i program predviđa određeni raspored i broj nastavnih časova pojedinih predmeta.

Učenje će biti sve više proces koji traje celog života, a ne samo u detinjstvu. U ovom procesu nastavnik nije više jedini izvor mudrosti, pošto je naučio da pređe katedru i da promeni ulogu u koordinatora koji stoji pored učenika. U ovom obrazovnom modelu nije leksikalno znanje bespotrebno, potrebno je u tolikoj meri u kojoj će osposobiti učenika za samostalno sticanje znanja.

2.3. Proširenje učesnika u nastavi

Za izazove koje postavlja moderno društvo, nova postignuća i relevantno znanje, koje se brzo menja, Evropska komisija je izradila koncept obrazovanja koji se zasniva na proširivanju grupa učesnika nastavnog procesa.

Pre detaljnijeg opisa plana koji predviđa proširivanje ciljne grupe učesnika u nastavnom procesu, neophodno je definisati osnovne pojmove ovog modela:

- ***Formalno učenje*** je organizovan oblik učenja (obrazovanje, obrazovanje u preduzećima, kursevi) koji sledi određenu strukturu. Na kraju uspešnog učenja učesnici dobijaju uverenje (diplomu, svedočanstvo).
- ***Neformalno učenje*** se odvija izvan glavne struje obrazovnog sistema i nije karakteristično da na kraju učesnici dobijaju uverenje. Lokacija ove vrste učenja je: radno mesto, civilna organizacije i fondacije, ili služi za dopunu učenja u ustanovama gde se odvija formalno učenje.
- ***Informalno učenje*** se odvija u sklopu svakodnevne aktivnosti (u porodici, na radnom mestu, u slobodno vreme) i ne mora da bude svesno učenje, čak može da bude spontano.

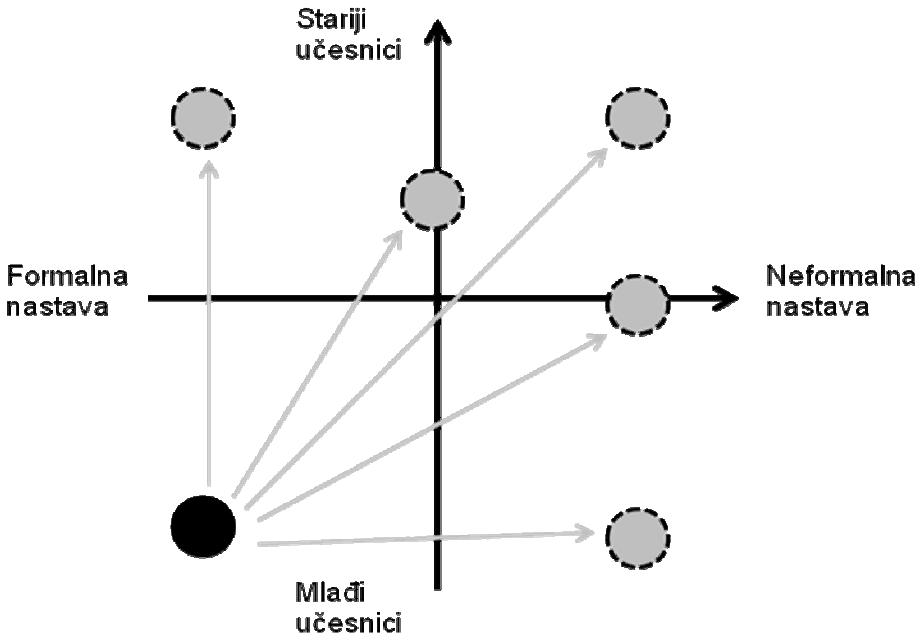
Proširivanje ciljne grupe nastave se odvija na tri polja:

▪ ***Proširivanje ciljne grupe nastave u vremenu***. Proces učenja se ne završava kada kandidat stekne diplomu ustanove. Učenje traje tokom celog života da bi se građani osposobili za korišćenje novih tehnologija i postignuća na radnom mestu ili da bi uspešno konkurisali za popunjavanje radnog mesta. U Long Life Learning (doživotno učenje) procesu je na ključnom mestu (zbog dinamičnog razvoja i zastupljenosti u svim sektora života) osnovna informatička kompetencija. U Evropskoj uniji standardizovana diploma za priznavanje računarskih kompetencija se zove Evropska kompjuterska vozačka dozvola (European Computer Driving Licence-ECDL). Moduli ovog programa su integrisani u nastavu srednjih škola ili visokoobrazovnih ustanova. Tako se za vreme studija ispunjava uslov da se kandidat uspešno ispituje i da stekne diplomu ECDL-a. Projekat je bio toliko uspešan u Evropskoj uniji da se iz ove strategije može videti da leksikalno znanje nije dominantno. Ključni faktor je da se usvoji i da se izgradi sposobnost samostalnog učenja (učenje učenja). Sve više stručnjaka kaže da će Long Life Learning ideja imati snažan uticaj na ciljeve nastavnog procesa, na obrazovne sisteme i na obrazovne ustanove na svim nivoima.

▪ ***Proširivanje vrsta kompetencije***. Ovoj grupi pripadaju saznanja veština i kompetencija koje nisu bile do sada u vidu učenja i nastave mlađeg uzrasta i odraslih. Ove kompetencije su osnovnog, ličnog, stručnog i stručnog karaktera.

▪ ***Proširivanje učenja u prostoru.*** Uz pomoć modernih informacionih tehnologija, danas je ostvarljivo učenje sa velikih daljina. E-learning platforme omogućavaju različite načine učenja iz daleka.

Slika 1. Proširivanje ciljne grupe nastave



3. PROMENA ULOGE NASTAVNIKA U MODERNOJ NASTAVI

U klasičnoj nastavi uvek je dominiralo aktivno predavanje nastavnika. On je bio jedini i isključivi izvor znanja i centar obrazovnog procesa koji je predavao i određivao (ocenama) koliko je uspešno učenje. Instrukcije nastavnika su dominirale, on je bio aktivan, a učenici su bili pasivni receptori. U ovoj sredini nastavnik je „predao“ nastavne sadržaje (nije bila retkost da je izdiktirao), a učenici su „preuzeli“ isto; dominantna je bila frontalna metoda rada. Ovaj sistem je sistem zatvorenog tipa i nije elastičan, što je doprinelo stvaranju srednjeg nivoa u znanju i učenika prosečnih mogućnosti. Nova koncepcija učenja se zasniva na novim uslovima – informaciono društvo otvorenog tipa i to u više pravaca i elastičan je. Odgovor obrazo-

vanja na ovakvo društvo predviđa individualizaciju u obrazovanju, nove ciljeve i metode rada.

U centru obrazovnog procesa je učenik i zato se program nastave formira prema njegovim mogućnostima. Vrlo je značajno samostalno sticanje znanja učenika, gde učenje pomaže sredina i novi mediji u nastavi. Ovu sredinu nastavnik osmišljava, organizuje i održava.

Za vreme učenje učenik samostalno konstruiše svoje znanje i na osnovu toga gradi svoj unutrašnji svet. Samostalno napredovanje učenika omogućuje i mnoštvo obrazovnih programa. Znanje je lično i adaptivno, a uspeh se vidi u praktičnoj primeni. Ovakvo znanje učenika priprema za uspešno snalaženje u dinamičnom svetu. Po ovom modelu škola funkcioniše kao otvorena sredina za nova saznanja. Nije više zatvorena, kruta i izolovana sredina, nego otvorena u više pravaca i elastična. Otvoren „hipersvet“ priprema učenika za korišćenje „sajber prostora“ i na navigaciju u svetu „hipermedija“. Ove promene će značajno promeniti klasičan odnos između nastavnika i učenika.

Najznačajnije promene u nastavnom procesu zbog uticaja informacionog društva su:

• ***Nastavnik više nije jedini izvor znanja.*** Novi mediji i informaciona tehnologija obogaćuju izvore znanja. Ovde pre svega mislimo na kablovsku televiziju, računare i internet. Glavni problem u korišćenju ovih medija (naročito kod nižih uzrasta učenika) je nedoumica da li su ovi izvori relevantni i da li su prilagođeni nivou znanja i zrelosti učenika. Ova nedoumica se rešava uz pomoć modernih obrazovnih sistema i nastavnika. Na monitorima učenika više neće dominirati sadržaj koji škola odobri, nego koji će biti interesantan. Rešavanje ovog problema će biti jedan od najvećih izazova moderne pedagogije.

• ***Jaka informatizacija.*** Mera korišćenja IT tehnologije u društvu je sve značajnija. Obrazovni sistemi i programi prate ovu informatizaciju. Korišćenje ovih tehnologija se uči kao sredstvo i kao veština. Na primer, PowerPoint se uči kao sredstvo i koristi se kao veština za podsticanje efikasnosti nastave uz pomoć prezentacija, multimedija itd.

• ***Novi metode rada.*** Novi ciljevi i zadaci se ostvaruju uz pomoć novih metoda rada. U prelaznoj fazi ove metode moraju da se uklope u klasičnu školu i obogate klasičan rad (pored novih metoda i sa novim medijama). Posle prelazne faze ove metode će biti sve dominantnije i ostvarivaće svoje ciljeve, ciljeve modernog obrazovanja. Digitalna pedagogija istražuje načine, efekte i radne metode korišćenja digitalne tehnologije u nastavnom procesu. Metode i procesi koji odgovaraju novim tehnologijama i ciljevima su sledeći: individualan rad, rad u paru, rad u manjim grupama, aktivno sticanje znanja, učenje uz pomoć otkrivanja, eksperimenti, projektna nastava.

Izazovi modernog društva uzrokuju korenitu promenu u obrazovanju: umesto klasične dostave informacija akcenat je na operacijama koje su vezane za informaci-

ju, kompetencije komunikativnog i socijalnog karaktera, odnosno na izgradnji pozitivnog odnosa prema promenama.

Tabela 1. Promena akcenata obrazovno-nastavnog rada u različitim sistemima

Karakteristika obrazovanja u industrijskom društvu	**Karakteristika obrazovanja u informacionom društvu**
Učenje definicija, pravila i činjenica, gotova rešenja	Izgradnja veština, umenja i kompetencija
Predaja gotovog i zatvorenog znanja	Izgradnja umenja i veština koji su potrebne za učenje tokom celog života (lifelong learning)
Izvor znanja je škola i nastavnik	Integracija elemenata znanja koji potiču iz raznih izvora

Iz navedenih relacija se vidi da je neophodna reforma i promena gledišta učesnika u nastavnom procesu. Prelazak na obrazovanje koji sadrži interaktivne alate je složan proces i sastoji se od sledećih faza (Tapscott, 1998):

- Prelazak sa linearnog obrazovanja na obrazovanje u hipermedijalnom prostoru;
- Prelazak sa nastavnikovih instrukcija i uputstava na otkrivanja;
- Prelazak sa obrazovanja gde je centar nastavnik na obrazovanje gde je učenik centar nastave;
- Prelazak sa definicija na selektivno učenje putem navigacija u okruženju informacija;
- Prelazak sa školskog učenja na doživotno učenje;
- Prelazak sa obrazovnog materijala koji je planiran za svakoga na individualne obrazovne materijale.

U ovim promenama ključna uloga pripada nastavniku koji je sposoban da omogući zajedničko prikupljanje informacija i znanja, a pored toga i sam neprekidno uči. Nastavnik sve više treba da bude moderator ili mentor, onaj koji vodi, predlaže i pomaže učenicima da se povežu sa ekspertima i drugim resursima (Soleša, 2007). Ako proučavamo ostvarenje i efikasnost informatizacije nastave sa strane pedagoga, može se ustanoviti da su značajne materijalne i psihičke prepreke.

U grupu materijalnih prepreka (rešenje je „samo“ pitanje novca) pripada nedostatak nekih sredstava: (moderni) računari, periferije računara (štampač, skener, zvučnici itd.), sredstva za projekciju (projektor), interaktivna sredstva (interaktivni softveri, elektronska tabla), internet odgovarajuće brzine. Značajan problem je nedostatak relevantnih i legalnih obrazovnih softvera.

Za savladavanje psihičkih prepreka potrebna je promena pogleda pedagoga. Najfrekventnije psihičke prepreke su: strah od promena i od zastarevanja klasičnih znanja i kompetencija, strah od promene uloge nastavnika, strah od dominacije druge kulture i drugog jezika (engleski), strah od prednosti učenika u korišćenju informatičkih tehnologija, nedostatak znanja i nedostatak vremena. Protivljenje nastavnika se može izraziti najbolje sledećim pitanjima: „Zašto bi iko hteo da naši učenici uče uz pomoć surfovanja? Šta će biti sa nastavnikom? Zašto nije dobro kako smo radili vekovima?“

Ako proučavamo odnos i otvorenost nastavnika prema IT tehnologiji i prema novim metodama rada i inovacijama u obrazovanju, možemo ustanoviti da se one dele na: vodeću grupu, prosečnu grupu, grupu zaostalih i na grupu protivnika (tehnofobi).

Među psihičkim faktorima važni su: zadovoljavanje želje za znanjem, podsticanje i primoranost (primoranost sa višeg stepena obrazovnog sistema [direktor škole, inspektor, ministarstvo], kada su nastavnici primorani da pohađaju IT kurseve, da polažu ispite [određene module ECDL-a] i da koriste nove medije na određenim broju nastavnih časova).

Zadatak nastavnika će se proširiti na dve oblasti:

- Organizuje i osmišljava sredinu učenja,
- Daje pomoć i motiviše učenika, učvršćuje njegovo znanje.

Promena sredine učenja je vrlo složen zadatak, naročito u prelaznim fazama. Nove tehničke mogućnosti moraju se prvo uskladiti s klasičnim načinom učenja i s klasičnim ciljevima i zadacima nastave. Posle toga se, uz evaluaciju nastavnog plana, programa i sadržaja, sve dominantnije koriste nove tehničke mogućnosti i rešenja u školama budućnosti.

Nastavnik priprema učenike za samostalno učenje, daje im do znanja da su odgovorni za svoje uspešno učenje, pomaže im da procene svoj nivo znanja, motiviše ih i ohrabruje, daje im savete kako da se snalaze, koje sadržaje i na koji način da nauče.

Promena uloga nastavnika je jedino tako ostvarljiva, ako nastavnik poznaje mogućnosti IT tehnologija, rukuje s njima (raspolaže sa osnovnim hardverskim i softverskim znanjem, koristi servise interneta – traženje informacija i komunikacija) i živi u nekoj meri u „sajber prostoru“. Nastavnik i sam neprekidno uči u ovakvom otvorenom sistemu, kao i učenici. Pošto ima više iskustava, on je stručni savetodavac na ovom području, u sve većoj meri učesnik u raznim projektima i kao član tima radi na usvajanju ciljeva i postizanju uspeha. Zato se kaže da nastavnik više ne upravlja sa vrha, nego iznutra pomaže timu da se projekat završi što efikasnije.

Karakteristika ove nove, otvorene informacione tehnologije omogućava da učenik ranije stekne neko novo znanje nego nastavnik. Nastavnik mora naučiti da

vlada ovakvim situacijama. On treba da shvati da je reč o otvorenom, dinamičnom sistemu koji se stalno proširuje novim informacijama.

4. PROMENA ULOGE UČENIKA U MODERNOJ NASTAVI

Stav stručnjaka u vezi s školom budućnosti je da će učenik postati centar nastavnog procesa. On mora na najbolji i na najefektniji način da razvija svoje sposobnosti. Za ovaj proces on da snosi odgovornost. Mora da razvija i svoje metode učenja i da nauči organizovanje i upravljanje procesa učenja. Pod ovim se podrazumeva: izbor gradiva, planiranje i tempo učenja.

Naravno, ovakav učenik ne postoji. Očigledno je da ovakav sistem učenja neće biti jednako efektivan kod svakog učenika, a ni ova metoda ne može da bude jedina. Ovakvo intenzivno učenje ne odgovara svakome.

Obrazovanje je već krenulo u ovom pravcu. Razvijanje nastave u ovom smeru će rezultovati većim priznanjem nastavnog rada. Nastavnici koji će u učionicu unositi elan, energiju i kreativnost će biti priznati. Rašće vrednost dobre škole i dobrog nastavnog kadra zbog izazova moderne ere. Brzi pristup informacijama ne znači automatski da je to znanje. Da bi smo mogli da iskoristimo mrežu koja spaja ceo svet, moramo da raspolažemo veoma dobrim intelektualnim sposobnostima. Međutim ovu sposobnost i znanje ne možemo steći sedenjem ispred računara i surfovanjem na internetu. Veoma je važno to da informatička superstrada (internet) pretpostavlja sposobnost rasuđivanja i samostalno kritičko razmišljanje, ali to internet ne gradi sam po sebi.

Važan faktor je još i ličnost nastavnika, kao i da je u odnosu učenik–nastavnik reč o interakcija odraslog čoveka i deteta. Uloga nastavnika nije planiranje učenja, prenos i kontrolisanje efikasnosti prenosa gradiva. Pored toga, nastavnik ima vaspitnu ulogu, mora da izgradi dobar odnos sa učenikom, da motiviše – puno puta individualno, da pomogne u rešavanju pojedinih problema i, što je najvažnije, on je model pred učenicima. On predstavlja društvo odraslih sa svim osobinama, predstavlja društvo za koje škola priprema učenika.

5. E-DRUŠTVO – INFORMATIZACIJA DRUŠTVA

Dinamičnim razvijanjem telekomunikacija i računarstva i spajanjem ove dve oblasti stvaraju se nove mogućnosti komunikacije, što uz dostupnost informacijama značajno (možda elementarno) menja brojne oblasti našeg života. Promene su izuzetno brze i ekspanzivnog su karaktera, pa se često koristi pojam revolucija infor-

macija. Promena društva (okruženje informacije) je takođe korenita, a za moderno društvo se koristi naziv informaciono društvo.

Za moderno društvo na početku XXI veka karakterističan je žestok rast značaja informacije. Ovakvo društvo se zove informaciono društvo (na engleskom: information society), gde je „proizvodnja“, raspodela, širenje, korišćenje i upravljanje informacijama značajna ekonomska, politička i kulturna delatnost.

U istoriji ljudskog društva mogu se navesti sledeće velike ere:

- poljoprivredna era,
- industrijska era,
- informatička era.

Glavna odlika informatičke ere je da su informacione tehnologije u ključnoj poziciji u proizvodnji, u ekonomiji i uopšte u društvu. Smatra se da je informaciono društvo naslednik industrijskog društva i blizu je društvu mreža.

U tehnološkom pogledu, informatička tehnologija je vodeća u razvoju u odnosu na sve druge oblasti istraživanja. Posebno se u tome ističe mikroelektronika, koja je omogućila razvoj računarske i telekomunikacione opreme i njihovo integrisanje putem satelitskih stanica u planetarni sistem. Zahvaljujući ostvarenim rezultatima u proizvodnji hardvera i softvera, došlo je do njihovog značajnijeg pojeftinjenja, a to je značajno proširilo krug korisnika. Osobenost savremene faze razvoja društva je prelazak sa industrijskog na informaciono društvo. Proces koji obezbeđuje taj prelazak zove se informatizacija. Osnovni tehnički činilac procesa informatizacije društva je kompjuterizacija. Pod kompjuterizacijom podrazumevamo razvoj i uvođenje tehničke baze – kompjutera koji obezbeđuju operativno dobijanje rezultata prerade informacije i njeno prikupljanje (Soleša, 2007).

Uređaj koji u informacionom društvu ima ključnu ulogu je (personalni) računar. Računari koji su umreženi i čine svetsku računarsku mrežu (internet) obezbeđuje brzo i efikasno otpremljenje informacija. Po ovoj teoriji može se reći da računarske mreže obezbeđuju „nervni sistem“ modernog društva.

U informacionom društvu, u računarskim mrežama, u najvećem delu slučajeva, zastupnik informacije je hiperlink. Potražnja po tim informacijama se vrši uz pomoć specijalnih sajtova. Korišćenje ovih sajtova i potražnja i korišćenje relevantnih informacija spada u ključne kompetencije u informacionom društvu.

Teoriju da će računar i računarske mreže (internet) dovesti do kraja klasičnog društva i da je budućnost u virtualnom društvu, najbolje negira primer klasičnog i kućnog bioskopa (gledanje filmova). Kao što dobro znamo, osamdesetih godina prošlog veka su se pojavili uslovi gledanje filmova u domovima. Ti uslovi su bili brzo i jeftino presnimavanje VHS kaseta i pojavljivanje velikog broja videoteka. Danas su ti uslovi skoro jednaki sa uslovima bioskopa (gledanje filmova na velikim ekranima, 5.1 zvučni sistemi), ali znamo da bioskopi nisu nestali. Psiholozi tvrde da

ljudi bioskop ne posećuju samo zbog gledanja filmova, nego i zato da emocionalno dožive film sa više stotina ljudi.

Zbog sličnih razloga neće nestati klasično obrazovanje ili klasično radno mesto. Računar i internet naći će svoju primenu kada imamo neočekivane probleme i ne možemo da se pojavimo na radnom mestu, ali ljudi će tražiti i dalje međuljudske odnose koje pruža radno mesto. Efekat videokonferencije će ostati nizak ako u pozadini tih konferencija nema klasičnih konferencija, konsultacija ili barem telefonskih razgovora i e-mail komunikacija.

Ako sve mogućnosti informacionih tehnika, sve zahteve modernog društva i osobine čoveka saberemo, možemo reći da su udobnost i ekonomičnost prema građaninu najvažnija usluga. Na primer, ako je reč o državnoj upravi (E-goverment), za građane su najvažnije usluge rešavanje molbi i raznih dokumenata uz pomoć servisa interneta (molba za izdavanje matične knjige rođenih iz domova preko interneta). Ako je reč o online transferu novca, o online naručivanju ili o online učenju, uvek je primaran zahtev udobnost (da tokom celog procesa korisnik ostaje u njegovom domu – servisi interneta + usluge pošte), ekonomičnost u vremenu (da celi proces traje što kraće i bez stajanja u redovima) i ekonomičnost u novcu. Za postizanje ovih ciljeva informacione tehnologije više nego da su pogodne.

6. E-NASTAVA – INFORMATIZACIJA NASTAVE

Najveći problemi s kojima se moderna pedagogija susreće u nastavnom procesu su nedovoljne povratne informacije i neaktivnost učenika.

Za uklanjanju gore navedenih nedostataka traže se nove metode u nastavi. Jedna od mogućnosti je programirana nastava. Ona obuhvata programirani (materijal) udžbenik i primenu mašine za učenje u procesu nastave.

Programirana nastava od 1960-ih godina se razvijala na granici kibernetike i didaktike. Zajedničkim delovanjem i primenom najnovijih dostignuća je konstruisana nova sredina učenja. Predstavnici programirane nastave su bili pristalice bihevioizma (draž – odgovor – podržavanje) i operativnog kondicionalizma. Karakteristike su kontinuirano upravljanje učenjem i neprekidne povratne informacije i utvrđivanje. Sadržaje su podelili na manje delove koji se grade jedan na drugog i postepeno (step by step) se prikazuju informacije i postavljaju se pitanja. Učenik daje odgovore na pitanje i posle toga sledi utvrđivanje tačnog odgovora.

Programirana nastava je dominirala tokom 60-ih i 70-ih godina XX veka primenom programiranih udžbenika i mašina za učenje. Danas se programirana nastava vrši uz pomoć računara, obogaćena modernim sadržajima i resursima, ali po pravilima iz 1950-ih godina.

Informatizacija programirane nastave, primena personalnog računara u obrazovanju, intenzivnija je od 1980-ih godina. Programirani sadržaji (programski jezik Basic) se javljaju sve intenzivnije u školama. Standardizovani PC računari (IBM standard) su imali znatne prednosti pred mašinama za učenje: bili su manji i kompaktniji, lakši su za programiranje i lakše modifikuju gotove sadržaje, pored toga prenos podataka je znatno lakši.

1990-ih godina akcenat je bio sve više na multimedijima i multimedijalnim sistemima. Multimedije su bile primenjene u procesima programiranog učenja pre svega kao izvor informacija i alat za efikasnije učenje.

Od sredine 1990-ih godina, a naročito u novom milenijumu, izvor učenja su sve više resursi interneta. Hipertekstualne strukture su doprinele izgradnji novog „motora“ programirane nastave, koja ja bila više nego adekvatna. Hipertekstovi i hipermedije su bile podobne za ostvarivanje programiranih nastavnih sadržaja koji su sve više otvoreni prema internetu (ili je već cela struktura na internetu).

Danas se postižu ciljevi e-learninga putem primene programirane nastave, koja se najčešće koristi među studentima i odraslima. Razvijanje veštačke inteligencije otvara nove dimenzije u funkcionisanju elastičnih sistema (procenjivanje odgovora, određivanje puteva učenja, evaluacija celog sistema).

Cilj programirane nastave i informatizacije obrazovanja je uklanjanje gore navedene nedostatke u tradicionalnoj nastavi. Učenik mora da bude aktivan, jer planira proces nastave tako što samostalno radi, čime može da kontroliše sopstveno usvajanje gradiva. Učenik postepeno, korak po korak, usvaja gradivo; tempo učenja je primeren sposobnostima učenika.

Primenom računara mogu se izbeći nedostaci tradicionalne nastave:

- Učenik nije pasivan receptor, objekat nastave, nego uči aktivno, samostalno prema svom tempu. On je subjekt nastave.
- Učenik tačno zna šta je u njegovom odgovoru tačno, a šta je pogrešno. Kontinuirano dobija povratne informacije o tačnosti sopstvenih odgovora, na taj način kontroliše sam sebe.

Iako su programirani udžbenici, računar, pokazali dobre rezultate, oni ne mogu zamene živu reč nastavnika. Uz pomoć ovih sredstava ne može se usvojiti složeno gradivo (određeni pojmovi, složenije povezanosti). Učenici koje bi učili uz pomoć ovih sredstava bili bi siromašniji u međuljudskim odnosima.

Danas se zna da su računari i internet veoma važni faktori za obučavanje odraslih, ali još mnogi sumnjaju da virtuelna stvarnost doprinosi obuci mladih generacija.

Početkom osamdesetih godina u srednje škole se uvodi nastava informatike. Polovinom devedesetih informatika se, kao izborni predmet, uvodi u osnovnu školu i do danas ima takav status. U međuvremenu primena informatike se javlja i u drugim nastavnim predmetima. Različiti obrazovni softveri su sve češći izvori znanja u

svakodnevnom obrazovnom radu. Pored izvora znanja, oni imaju i drugu ulogu u nastavi, te je njihova primena od velikog značaja. Obrazovna tehnologija napreduje. Ova činjenica je podstakla autore rada da ispitaju realnu sliku u obrazovanju: da li postoje objektivni i subjektivni uslovi za primenu savremene obrazovne tehnologije, i ako postoje, u kolikoj meri postoje.

Računar može da zameni mašine za učenje koje su korišćene sredinom prošlog veka, a bile su poznate po veličini i teškom rukovanju. Prednost računara je da može da stane na pisaći sto, ima multimedijalne karakteristike, pripremljeni materijal se lako menja. Nije sporedno ni to da među učenicima računar ima veliku popularnost. Pored toga, prednost je da su računari u velikom broju raširen u porodicama osnovaca.

„Nastava je najbolja investicija“, pisao je Bill Gates, predsednik firme Microsoft, ispod obrazovnog podnaslova svoje knjige koja se bavi sa budućnošću informacionog društva. Prvi čovek softverskog giganta očekuje porast efikasnosti nastave od školske primene informacione tehnologije.

„Verujem da informacione tehnologije u školama i van škole omogućuju značajno lakše motivisanje, a pre svega efikasnije učenje. Lično mi je iskustvo da je moguće značajno povećavati efikasnost učenja uz primenu adekvatnih tehnika i informacija, i koliko je teško učenje ako te stvari nisu na raspolaganju.“

Računari će u bliskoj budućnosti biti sposobni da procene kognitivni stil učenika i svoje programe prilagode ovom stilu. Na ovaj način učenik bi mogao bolje da se upozna sa svojim preferencijama, koji vodi do svesnog razvijanja svojih metoda učenja. Korisnik računara izgrađuje lični odnos sa softverom koji „zapamti“ koje teme interesuju učenika, s kojim sadržajima je upoznat i šta je to što je već naučio. Program služi kao lični pomoćnik, asistent (smart agent), pronalazi sadržaje u mreži prema kojima se korisnik interesuje. Jedno od najznačajnije mogućnosti primene takvih karaktera softvera je to da učenici, u bilo kojoj fazi učenje, bez ikakvog rizika (uz pomoć računara) mogu da procene svoj nivo znanja. Kontrola i provera znanja su integrisane u proces učenja i nose u sebi pozitivan efekat. Greške u odgovorima ne prati negativni osećaj, nego se pojavljuje pomoć za uklanjanje nesporazuma. Kod većih problema računar nudi još detaljniji pomoć ili preporučuje pomoć nastavnika. Ovakav sistem omogućuje detaljnu i realnu procenu znanja učenika, pored toga olakšava nastavniku pružanje pomoći.

Neki stručnjaci imaju mišljenje da je računar rešenje koje traži probleme. Najveći mogućnosti se kriju (pored prikupljanja informacija i učenju na daljinu) u softverskim alatima koji se mogu ugraditi počevši od PowerPoint prezentacije sve do ozbiljnih softvera. Izrada ovakvih alata je složen proces i zahteva saradnju specifičnih timova stručnjaka: programer, informatičar, stručnjak za obrazovnu tehnologiju, metodičar, pedagog, psiholog i nastavnik/učitelj. Primena ovih alata uzrokuje podizanje efikasnosti nastave i podizanje nivoa motivisanosti učenika (koji uvek rado uče uz pomoć računara) i nastavnika (kojima nude i gotovo rešenje i module koji se mogu modifikovati za pojedinačne potrebe).

7. ZAHTEVI DRUŠTVA PREMA OBRAZOVANJU

7.1. Opšta situacija

Pošto je informatika i informacione tehnike jedna od oblasti koja se razvija najdinamičnije, kod nje je višestruko validna definicija modernog obrazovanja, da je statično znanje sve nepotrebnije, ako se iz ovog leksikalnog znanja može graditi dinamično znanje. Na primer, nije nam cilj da učenici nauče da koriste jedan softver, nego da usvajaju te elastične kompetencije koje ih osposobljavaju da koriste drugi softver sličnog karaktera (slične programe, novije verzije softvera itd.). Sa ovim IT kompetencijama učenici će biti sposobni da budu članovi društva (radne organizacije, porodice), koji stvaraju i uspešno komuniciraju. Zajedno sa ostalim članovima društva rešavaju probleme, planiraju korake radnog procesa i sve to uz kooperaciju i intenzivnu komunikaciju, pre svega najmodernijim komunikacionim sredstvima. Moderne komunikacije i moderne mreže omogućuju efikasnu i brzu komunikaciju sa saradnicima, koji su u prostoru daleko od pojedinca.

Ako se nađe jedna podobna ideja u civilizaciji, odmah se susretnemo i sa krajnostima. Nije to drugačije ni u oblasti obrazovanja – kada se sretnemo sa novim medijima. Neki stručnjaci/nastavnici najavljuju već kraj klasične škole, dok se drugi protive inovaciji i nisu voljni da implementuju nove mogućnosti u svoj obrazovni rad. Naš odgovor na ove krajnosti počinje sledećom osnovnom istinom – dogmom, koja je prihvaćena i kod jedne i kod druge grupe:

Ako je cilj škole doista to da priprema učenike na stvaran život, onda je nezamislivo da se to ne odvija u ljudskoj zajednici.

Znamo da je čovek društveno biće. Moderne informacione tehnologije pomažu čoveku da ostvari što bržu i efektivnu komunikaciju uz sve veći doživljaj realnosti (prenos zvuka i slika), ali, naravno, komunikacija se odvija među ljudima, uz pomoć mašina.

Ako je reč o učiteljima i o učenicima nižih razreda, onda pored obrazovanja drugi važni cilj škole je vaspitanje. U školama se deca socijalizuju, nauče osnova pravila društvenog ponašanja. Svedoci smo da je virtuelno okruženje u sve većoj meri sposobno za obrazovanje starijih uzrasta, ali osnovne kompetencije i vaspitanje su još uvek u celini zadatak učitelja i škole, gde je ličnost učitelja primeran i važan faktor. Za učenike učitelj je simbol i predstavnik društva odraslih, za koje se sprema i učenik.

E-learning platforme se uspešno primenjuju u visokom obrazovanju i u obrazovanju odraslih, ali u (nižim) razredima osnovne škole se teško ostvaruje, pre svega zbog nedostatka motivacije i zbog nedostatka osnovnih kompetencija sa strane učenika i učitelja/nastavnika iz oblasti IT tehnologija (korišćenje računara, softvera i servisa interneta).

Simulacija uz pomoć računara je podobna ako su promene nekih modela prebrze (četvorotaktni motor) ili prespore (rast i razvijanje biljaka), kada su neki eksperimenti preskupi ili preopasni (hemijski eksperimenti), ali ako je eksperiment ili model pogodan za prikazanje u učionici ili u prirodi, svakako je preporučljivo da se to odradi prirodnim materijalom, a ne kroz monitor računara.

Mislimo da zbog navedenih razloga ne može da nestane škola u klasičnom obliku.

Ako je cilj škole da priprema učenike za život, treba učiniti ozbiljne korake da učenik, koji izlazi iz obrazovne ustanove, ima praktična znanja na polju korišćenja računara. Među ostvarenim ciljevima osnovnog obrazovanja sve jasnije mora da se navedu ciljevi vezani za osnovne pojmove i terminologija IT tehnologija, struktura hardvera računara, korišćenje osnovnih softvera, korišćenje servisa interneta itd. Sve ove kompetencije usmerene su za što efikasnije sticanje znanja samostalnim putem.

Mislimo da je virtuelno pisanje pored klasičnog pisanja jedan od ključnog segmenta ličnosti informacionog društva. Društvo od osnovnih škola traži ostvarenje ovih ciljeva, a programi ostalih ustanova obrazovnog sistema (srednje škole, više škole i fakulteti) se grade na te osnovne digitalne kompetencije.

Kao što je već rečeno, glavna promena u modernoj nastavi je da učitelj/nastavnik izgubi ključnu ulogu u procesu nabavljanja informacija i to je rezultat višestruko otvorenog društva – informacionog društva.

Informacione i komunikacione tehnologije su pogodne da stvaraju u školama virtuelnu sredinu, gde će rad i trud nastavnika biti efikasniji u stručnom i u pedagoškom aspektu.

Kada je reč o informatizaciji nastave i o nastavi informatičkih i računarskih sadržaja koje se uče u modernom društvu, ove kompetencije, u nižim razredima osnovne škole, dele se na sledeće oblasti, o kojima će biti više reči u narednim poglavljima.

7.2. Izgradnja sigurnih informaciono-tehničkih osnova

Kod najmlađih uzrasta prvi korak u korišćenju računara je razvijanje motoričkih veština koje su potrebne za korišćenje istih. Motoričke veštine odgovarajućih stepena su potrebne za korišćenje tastature i miša. Pored motoričkih veština, razvija se orijentacija specifičnog karaktera, orijentacija na monitoru. Ove veštine se razvijaju s didaktičkim igrama i igrama spretnosti tipa „klikni na određeni objekat“ ili „ukucaj odrađeni karakter/tekst“.

Mada nije retko da učenici imaju značajno predznanje iz oblasti korišćenja IT sredstva, cilj učitelja je da ovo znanje sistematizuje, da dopuni nedostatke i da izgradi tačnu terminologiju. Ovaj proces (naročito u nižim razredima osnovne škole) mo-

ra da se zasniva na igri, na najprirodnijoj delatnost dece. Posle usvajanje osnovnih kompetencija učitelj mora da motiviše učenika za nastavak učenja i na samostalno sticanje znanja. Informatičke osnove moraju biti tako koncipirane da omoguće ovaj sekundarni proces.

Iz oblasti informatike i računarstva u osnovne kompetencije spadaju sledeće:

- Prvi koraci: kodeks sigurnosti i ponašanja ispred računara i u kabinetu informatike;
- Pripreme za korišćenje računara: orijentacija, struktura računara, osnovni pojmovi;
- Osnovne radnje: korišćenje miša, korišćenje tastature, startovanje programa, imena delova slike na monitoru (u Windows-u), imena delova prozora na monitoru;
- Radnje s fajlovima: obeležavanje, kopiranje, premeštanje, sačuvanje, uveličavanje (tekstualni ili grafički objekti);
- Korišćenje osnovnih softvera: crtanje–farbanje (Paint), računanje (Calculator), pisanje–brisanje (Notepad), štampanje;
- Korišćenje osnovnih servisa interneta: osnovni pojmovi, korišćenje browsera, komunikacija uz pomoć interneta, traženje informacija, definicija virusa (odbrana i prevencija).

7.3. Izgradnja nastavne sredine i organizacija nastave

Izgradnja odgovarajućeg okruženja za efektivnu nastavu je vrlo složen proces i zahteva mnogo truda i rada, naročito u prelaznoj fazi. Ovu fazu priprema proces digitalizacije (obrada klasične informacije u digitalnu formu – skeniranje). Posle ove faze sledi bogaćenje tekstualne i grafičke dokumentacije s naprednim računarskim tehnikama (hipertekstovi, hipermedije, multimedije i interaktivnost). Na kraju sledi proces optimizacije, kada dokumente podesimo uz potrebne medije, uz koji će biti prikazani ili publikovani (web stranice, projekcija, primena na elektronskim tablama, itd).

U toku metodičke pripreme učitelj izabere najadekvatnije radne forme, metodične metode, određuje ciljeve nastavnog časa/ciklusa – ove radnje se praktično ostvaruju u fazi izrade dokumenta koji je nazvan priprema za čas. Vrednovanje i analiza ostvarenja postavljanih ciljeva, uz pomoć iskustva procesa evaluacije, vrši se u ovoj fazi.

Ovoj grupi zadataka u praktičnom radu pripadaju sledeći sadržaji:

- analiziranje multimedijalnih (obrazovnih) softvera,
- vrednovanje obrazovnih softvera,

- izbor relevantnog obrazovnog softvera,
- (eventualno) izrada obrazovnog softvera,
- upoznavanje sa pogodnim internet bazama podataka,
- izrada kataloga i web stranica,
- skidanje informacija i dokumenata sa interneta,
- izgrada hijerarhije i ovlašćenja na veb platformi, i u računarskoj mreži,
- praćenje analiza i evaluacija programa.

Zadatak praćenja hardverske i softverske ispravnosti računara (koji su predviđeni za korišćenje sa strane učenika) i ispravka manjih neispravnosti i grešaka često pripada učitelju. Pored toga, ne može se očekivati od učitelja da izvrši ozbiljnije ispravke hardvera i softvera (ugradnja novih komponenata, reinstalacija operativnog sistema, konfiguracija lokalne mreže i internet konekcije itd.). Ove radnje izvršavaju informatičke firme, nastavnik informatike ili zaposleni u školi, koji se u razvijenim obrazovnim sistemima zovu administrator školskih računara/sistema.

7.4. Pružanje pomoći i podsticanje motivisanosti učenika

Za vreme nastavnog procesa nastavnik pripremi učenika za samostalno sticanja znanja. On ulaže trud da učenici razumeju da su i oni odgovorni za uspešnost svog učenja, pomaže u tome da nauče da kontrolišu svoj nivo znanja. Pored toga motiviše i bodri učenike, daje savete đacima kojima je to potrebno, skreće učenicima pažnju na važne informacije i pomaže učenicima da pronađu relevantne i potrebne informacije i sadržaje.

Protok informacija na internetu (zbog strukture svetske mreže) je veoma teško ograničiti, a deca ne raspolažu dovoljno izgrađenom kritičnom svešću, da prosude o nekoj informaciji da li je to za njega poželjno ili nepoželjno. U korišćenju interneta, drugi važan faktor (koju učitelj mora da razvija kod učenika) je pronalaženje odgovarajuće informacije u mnoštvu beznačajnih informacija. Posle pronalaska adekvatne informacije važne kompetencije su obrada, čuvanje i slanje dokumenta (koji sadrži informaciju u tekstualnom, grafičkom ili u multimedijalnom obliku). U stvari, značajan uspeh u filtriranju nepotrebne informacije se ostvaruje uz odobrenje pojedinih sajtova, a ne zabranom svih „nepotrebnih“ portala.

Možemo konstatovati da ciljevi učitelja, pored gore navedenih ciljeva, moraju da se dopune s kontrolom aktivnosti učenika i filtriranjem protoka informacija (sajtova) od nepotrebnih i od nepoželjnih sadržaja. Integrisanje ovih zabrana se dešava uz učešće nastavnika i učitelja. Ovaj proces se uvrštava kod izgradnje nastavne sredine i organizacija nastave, a pri tom se, nerazdvojno od njega, postepeno i paralelno, priključuje drugi važan cilj nastave, koji se zove izgradnja kritičke svesti učenika. Kod mlađih uzrasta u povećanoj meri je punovažna izreka: „Informatička su-

perstrada uslovljava kritičnu svest, samostalno i kritično razmišljanje, ali ove ne izgrađuje“. Razvijanje kritičkog razmišljanja, pored osnovnog znanja, razvijanja motoričkih veština i za pripremanje učenika za samostalno sticanje znanja, najvažniji je cilj učenika i nastavnika u osnovnoj školi iz oblasti informatike i računarstva.

Adekvatno korišćenje multimedija, interaktivnih sadržaja i najnovije informacione tehnologije rezultira interesantnijim nastavnim časovima (motivisanje učenika i učitelja), efikasnije i trajnije učenje.

LITERATURA

European Comission (1996): ***White Paper on Education and Training***. Towards the Learning Society.

European Comission (2000): ***Momerandum on Lifelong Learning***.

Gates , Bill (1996): ***The Road Ahead***, Penguin Books.

Papert, Seymour (1996): ***The Connected Family***. Longstreet Publishing, Atlanta.

Tapscott, Don (1998): ***Growing Up Digital***. McGraw-Hill, New York.

http://www.ucf. so. ac.yu/xampp/joomla/docs/katedre/informaticka/solesa/doskolovanje/obrazovna_tehnologija/obrazovna_tehnologija. ppt - Obrazovna tehnologija

http://www.ucf.so.ac.yu/xampp/joomla/docs/katedre/informaticka/solesa/dizajnmedija/Informatika/Predavanje2.ppt - Informacioni resursi i tehnologije

Doc. Dr. Valerija Pinter Krekic, Teachers` Training Faculty in Hungarian, Subotica
Mr Zolt Namestovski, Teachers` Training Faculty in Hungarian, Subotica

GOALS AND TASKS IN DEVELOPING INFORMATICS COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL PUPILS

Summary: The paper is about teaching goals and tasks set to build and develop the informatics competences of primary school pupils. In accordance with the contemporary tendencies in education, there is a theory that, in order to be able to better understand the world outside of the classroom, the pupils should leave the school with as broad education as possible.

Pupils` preparation for the challenges of the informatics society starts with the activities used in creative games in primary school.

Key words: ***goals and tasks of teaching, primary school, informatics society, informatics competences, creative game.***

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.3::51-028.31***
13. новембар 2009. *стр.* ***479–488***

Мр Сања Маричић, Учитељски факултет у Ужицу

ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЈА КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА КАО УСЛОВ ЊЕГОВОГ РАЗВИЈАЊА У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: У раду се, с једне стране, указује на критичко мишљење као значајан задатак наставе математике и савременог образовања уопште, а с друге стране, на непостојање јасног одређења појма критичког мишљења. У том контексту јасно се указује на потребу да се појам прецизно операционализује како би се у наставном процесу и процесу рада са ученицима у настави математике могао реализовати.

Имајући у виду специфичности математике као предметног подручја, природу математичких садржаја и узраст ученика критичко мишљење се одређује као сложена интелектуална активност која обухвата следеће способности: формулисање проблема, реформулисање проблема, евалуацију, осетљивост за проблеме и закључивање и вредновање закључака. Свака од наведених способности критичког мишљења у раду се ближе одређује преко специфичних способности које имплицирају ситуације у настави математике у оквиру којих се може развијати критичко мишљење ученика.

Кључне речи: *критичко мишљење***,** *почетна настава математике***,** *циљ и задаци наставе математике*.

Циљ и задаци васпитно-образовног рада представљају питање које је увек актуелно, тема бројних научно-истраживачких радова, полемика, научних расправа. С једне стране они представљају усмеравајући фактор и одређују скоро све одлуке у образовању: избор и садржај знања које треба усвојити, улогу и положај наставника и ученика, облике и методе рада, вредновање и друго, али се, с друге стране, истиче да могу бити остварени једино ако су јасно и прецизно формулисани, конкретизовани и операционализовани. На ову чињеницу указују бројни педагози. Циљ и задаци, истиче Ј. Ђорђевић, треба да омогуће наставнику да се „на њих концентрише или да има јасну идеју о ономе што треба да чини“ [1981: 69]. Без прецизног формулисања циљева учења „немогуће је сврсисходно структурирање наставног процеса“ [Terhart 2001: 38]. Добар, развијен, конкретан и јасан систем задатака образовања и васпитања, за Н. Поткоњака представља основу успешног рада сваког наставника [1999: 23].

Савремена дидактика све више пажње поклања проблему циљева и задатака образовања тако да је конципирана посебна *циљно усмерена дидактика*. Према овом приступу циљеви су добро формулисани ако је наведено шта ученик треба да учини, у којим условима треба да учини и на основу чега ће бити утврђено (вредновано) да ли је учињено у прихватљивим границама [Meler 1994: 84].

Циљеви образовања и васпитања су променљива категорија и предмет сталног преиспитивања, редефинисања и усклађивања захтевима и потребама савременог друштва и човека. До деветнаестог века доминирао је дидактички материјализам по коме је првенствени задатак наставе био материјални, тј, усвајање знања. Појавом „нове школе“ крајем XIX и почетком XX века мења се оријентација на развој психофизичких способности, пажње, мишљења. Настава треба да буде усмерена тако да обезбеди јединство усвајања знања и развијања способности јер је знање „темељ и претпоставка за развијање способности, али су и способности услов за усвајање нових знања“ [Пољак 1984: 20].

У савременим тенденцијама образовања све више се истиче важност развијања способности мишљења (стваралачког, критичког) у свим доменима знања. Критичко мишљење треба да постане одлика мишљења савременог човека који живи у времену интензивног и бурног развоја у свим сферама живота у којем имамо нагли пораст информација, знања, интензиван развој науке и технике, велики утицај пропаганде, медија, тако да су „добри они који дубоко и критички мисле него они који много меморишу“ [Вилотијевић 2000: 112]. Отуда и све чешће расправе шта и на који начин треба мењати у образовно-васпитном систему тако да он одговара потребама савременог друштва. У препорукама како развити неопходне компетенције за XXI истиче се, између осталог, да фактографију треба мењати способностима учења, репродуктивност креативношћу и критичким мишљењем [Сузић 2004: 175]. Наглашава се да је добра она школа која „даје солидну основу за будуће учење, припрема за критичко размишљање, тј. за анализу и просуђивање аргумената, за закључивање“ [Вилотијевић 2000: 112]. Од школе се очекује да образује ученике који ће поседовати компетенције неопходне за живот у савременом друштву, међу којима способности критичког мишљења заузимају централно место.

На важност захтева за развијањем критичког мишљења указују и бројни документи међународних организација (OECD, UNESCO). Један од циљева који је Европа формулисала и који треба да испуне системи васпитања и образовања земаља чланица је „***неговање критичког духа*** *и самосталног размишљања*“ [Према: Даниловић 2008: 116]. У Србији се иде у корак савременим тенденцијама што потврђује чињеница да је последњих неколико година у Србији развијено неколико програма за стручно усавршавање наставника и њихово оспособљавање да осмишљеније раде на развијању критичког мишљења ученика[1].

[1] То су програми: *Култура критичког мишљења* (Институт за психологију, Филозофски факултет у Београду и МОСТ) и *Читањем и писањем до критичког мишљења* (Центар за интерактивну педагогију).

Логично је што се и један од задатака наставе математике односи управо на развијање критичког мишљења. Задатак је експлицитно истакнут у *Наставном програму математике за основну школу у Републици Србији* и он обавезује учитеља „да развија ученикову способност посматрања, опажања и логичког, ***критичког*** (подвукао С. М.), стваралачког и апстрактног мишљења“ [1996: 3]. Овако формулисан задатак је доста уопштен, неодређен и не даје јасну слику учитељима о самом појму критичког мишљења. У *Упутству за реализацију програма математике* и приручницима за наставу математике не даје се прецизније одређење појма критичког мишљења као ни препоруке о начинима остваривања овог важног задатка.

Упркос важности постављеног задатка и захтева да се критичко мишљење развија у настави математике реализацију овако формулисаног захтева прате бројни проблеми који се пре свега односе на „јасно дефинисање појма *критичко мишљење*“ [Шпијуновић, Маричић 2007: 117].

Да би у настави математике успешно развијали критичко мишљење код ученика „учитељи морају имати јасну представу о томе шта је то“ [Lipman 1988: 39]. У литератури нисмо пронашли одређење критичког мишљења које се односи на дефинисање овог појма конкретно за предметно подручје математике, као што не постоје ни резултати истраживања који би пружили одговор на питање колико је процес математичког образовања погодан за развијање критичког мишљења ученика. Уџбеници методике наставе математике, дидактичка и педагошка литература блиска учитељима сам појам не дефинише и ближе га не одређује.

Анализом литературе која поклања пажњу овом проблему налазимо различита одређења критичког мишљења. Иза једног броја одређења стоје детаљно разрађене концепције критичког мишљења, поједина одређења су настала имајући у виду специфичан контекст употребе, различит је и степен уређености тих дефиниција, као и листа дефинишућих одредница које аутори наводе при одређивању и дефинисању појма. Међу првима је још Х. Сигел (H. Siegel), један од водећих теоретичара критичког мишљења, упозоравао на то да је упркос великом интересовању за ову област, појам критичког мишљења остао „нејасан и лоше дефинисан“ [1988: 2].

Критичко мишљење је теоријски утемељено у виду бројних концепција од којих издвајамо следеће теоретичаре: Глесер (Gleser 1941), Енис (Ennis 1967, 1987), Јингер (Yinger 1980), Мекпек (Mc Peck 1981), Пол (Paul 1982, 1993), Сигел (Siegel 1988), Мејерс (Meyers 1988), Брукфилд (Brookfield 1987), Гарисон (Garrison 1991), Кинг и Сторм Киченер (King i Strohm Kitchener 1994). У Србији су, у оквиру својих теоријских поставки допринос проблему критичког мишљења дали следећи аутори: Р. Квашчев (1969), М. Деспотовић (1996), ауторски тим окупљен око пројекта *Култура критичког мишљења* (2001) и Ј. Пешић (2006). Заједничка питања којима све концепције поклањају пажњу односе се на: појмовно одређење критичког мишљења, улогу и значај

садржаја у развијању критичког мишљења и питање узраста на коме је најпогодније развијати критичко мишљење.

Међу наведеним ауторима постоје велике разлике у схватањима по издвојеним питањима. Поједини аутори наглашавају логичке конституенте у својим концепцијама и критичко мишљење своде на низ логичких правила и процедура, док други важност дају епистемолошкој димензији и шире одређују критичко мишљење, разматрајући природу знања (услови, границе, могућности) и процесе кроз које се оно гради и развија уз некогнитивне елементе (вредности, ставови, црте личности). Једни дају примат предметно специфичним садржајима у његовом развијању, док се друге залажу за општост садржаја. Разлике у концепцијама постоје и око става који је узраст погодан да би се развијале способности критичког мишљења.

Поред одређења критичког мишљења и његовог дубљег заснивања у оквиру теоријских концепција у литератури налазимо и велики број одређења насталих за специфичан конктекст употребе, за одређено предметно подручје. Један број одређења критичког мишљења и концепција насталих на бази тих одређења потиче са подручја филозофије (неформалне логике) и за њих је критичко мишљење способност анализе и евалуације аргумената. У другој групи имамо ауторе који критичко мишљење посматрају са ширег становишта. Они су, пре свега, оријентисани на васпитно-образовни процес и критичко мишљење одређују кроз терминологију: вештина, процеса мишљења, процедура, практичних активности. Као илустрацију различитости схватања и неодређености појма критичког мишљења навешћемо нека од њих.

Критичко мишљење је за Џ. Мекпека (J. McPeck) „адекватна примена *рефлексивног скептицизма* унутар дате проблемске области“ [1981: 7], односно спремност и способност да се преиспитује оправданост тврдњи и поступака, на основу анализе аргумената.

За Х. Сигела (H. Siegel, 1988) критичко мишљење је „способност процене разлога“ [1988: 2].

Критичко мишљење је вредновање закључака путем логичког и систематичног истраживања проблема, доказа и решења [Woolfolk 1998, према: Пешић 2006: 27].

Аутори С. Барнет и Х. Бедај (S. Barnet, H. Beday) под синтагмом критичко мишљење подразумевају „настојање да се у мишљењу буде објективан и да се судови не доносе на брзину“ [1999: 3]. Аутори истичу да у процесу критичког мишљења треба трагати за скривеним (имплицитним) претпоставкама, препознавати различита гледишта, избегавати грешке у закључивању и процени онога што је најбитније за проблем који се разматра.

Критичко мишљење је „способност евалуације закључака и нацрта истраживања, поверење у властиту интуицију о догађају и осетљивост за препознавање и евалуацију циљева других и са различитих становишта [Underwood, Wald 1995: 17].

За Р. Стернберга (R. Sternberg) критичко мишљење представља вештину решавања проблема. „Критички мислилац проблем у процесу решавања разграђује на низ корака: 1. препознавање проблема, 2. одређивање природе проблема, 3. мисаоно представљање проблема, 4. одређивање мисаоних и физичких извора потребних за решење, 5. обликовање стратегије решавања проблема, 6. савладавање решења и 7. вредновање решења [2004: 75].

Критичко мишљење је „способност вредновања тврдњи са објективног становишта на подлози добро подупртих аргумената“ [Wade 1995: 24].

За К. Мејерса (C. Meyers) критичко мишљење је процес „испитивања претпоставки, препознавања скривених вредности, вредновања доказа и оцене закључака“ [Према: Rupnik Vec 2006: 22].

Критичко мишљење је „рефлексивно преиспитивање уходаних и импулсивних начина мишљења и понашања у различитим димензијама живљења“ [Scriven i Paul 1996, Према: Пешић 2006: 40].

Прве радове везане за проблематику критичког мишљења код нас налазимо код Р. Квашчева по коме критичко мишљење обухвата следеће способности: 1) способност извођења тачних закључака из датих чињеница и процењивање њихове тачности или нетачности, 2) способност уочавања неисказаних претпоставки у датим тврдњама, 3) способност дедуктивног расуђивања, 4) способност интерпретирања вредности података, 5) процењивање значајности аргумената [Квашчев 1969].

У педагошким и психолошким речницима и енциклопедијама критичко мишљење се одређује на следеће начине.

Критичко мишљење је „особина мишљења која се састоји у свестраној анализи критичком проверавању чињеница, хипотеза и других података који се усвајају“ [*Педагошки речник* 1967: 482].

У *Педагошкој енциклопедији* критичко мишљење је одређено као „оријентација у мисаоном процесу која се односи на процену вероватноће исправности начина на који је формулисан проблем, утврђене релевантне чињенице од значаја за његово решавање, утврђене битне претпоставке и изабране одговарајуће методе та постизање постављеног циља“ [1989: 417].

У *Педагошком лексикону* критичко мишљење се одређује као: „Мишљење у коме се за сваку поставку износе аргументи и противаргументи, дакле, аргументовано расуђивање, мишљење које није стереотипно“ [1996: 254].

У *Речнику психологије* Ж. Требјешанин критичко мишљење дефинише као „мишљење засновано на систематском, непристрасном и брижљивом преиспитивању чињеница, премиса, доказа и закључака“ [2000: 238].

Уочавамо велику различитост и хетерогеност термина који се употребљавају у дефинисању критичког мишљења. Поједини аутори критичко мишљење посматрају као синоним са другим општим мисаоним процесима као што су рефлексивно мишљење или решавање проблема, док га други своде на

евалуацију (вредновање, процењивање) продуката мишљења (информација, закључака, претпоставки, веровања). Свака од предложених дефиниција је прихватљива и употребљива. Међутим, ниједна није у тој мери одређена да би могла да објасни сложен процес критичког мишљења у математици који би, на основу одређења, имплицирао ситуације примене у математичком образовању.

*Како учитељи да реализују овај важан задатак наставе математике***?**

Први и неопходан корак у реализацији овог задатка наставе математике представља операционализација појма која подразумева одређивање садржине појма *критичко мишљење***.** Саму операционализацију отежава чињеница да не постоји јединствено слагање међу ауторима у дефинисању појма критичког мишљења и одређивању способности и вештина које би чиниле његову садржину, упркос великом броју одређења.

Данас постоји више покушаја да се циљеви и задаци конкретизују кроз одређене таксономије (Teylor (1969), Bloom at all. (1956), Mager (1962), Krathwohl and Masia (1964), Gilbert (1962) и др). У настави најпознатија и најчешће примењивана таксономија конструисана је 1956. године (Блум и сарадници за когнитивно подручје), 1964. године (Крејтвол за афективно подручје). Највиши ниво Блумове таксономије васпитно-образовних циљева у когнитивном подручју, по многим ауторима (R. Fisher 1995, П. Стојаковић 1998, 2001), подразумева критичко мишљење. Евалуација као највиша категорија у когнитивном подручју васпитно-образовних циљева Блумове таксономије подразумева „способност критичког суђења и вредновања идеја и процеса сазнавања. То је и ранговање односа и идеја по важности, али и ранговање могућих рјешења неког проблема према њиховој вриједности. То је и критичко суђење о одређеном методу или методама за тестирање хипотеза и ранговање тих метода према њиховој вриједности“ [Стојаковић 2001: 3]. У дводимензионалном моделу таксономије Л. Андерсонона и Д. Кратвола (L. Anderson and D. Krathwohl 2001], пети ниво таксономије у когнитивном подручју се односи на процењивање и подразумева „могућност вредновања и критичког односа према чињеницама, могућност процене исправности идеја и/или квалитета рада“ [Визек-Видовић и др 2003: 413]. Исход који се очекује на овом нивоу је да ће ученик моћи да процени, заступа мишљење, изабере опцију, подржи, вреднује, одбрани став.

Учитељу који има у виду Блумову таксономију и схватање категорије евалуације/процењивања, у недостатку јасније операционализације појма критичког мишљења у извесном смислу може да помогне наведена паралела при остваривању овог важног задатка, али је схватање појма и даље уопштено и нејасно. Мишљења смо да је критичко мишљење сложен феномен који не може да се објасни једном синтагмом, већ да његову садржину чини више способности. Јасно одређење критичког мишљења подразумева издвајање способности критичког мишљења које ће бити прилагођене „специфичностима математичких садржаја и методама које се у настави математике користе“ [Шпијуновић, Маричић 2007:120]. Само јасно издвојене способности и вештине

критичког мишљења имплицираће јасне ситуације у којима се јавља потреба за критичким мишљењем, јер се само вежбањем и стављањем ученика у ситуацију да критички мисле на конкретном садржају критичко мишљење може развијати.

На основу проучавања постојећих одређења и теоријских концепција критичког мишљења, имајући у виду специфичност математике као предметног подручја, узраст ученика на коме се тежи развијању критичког мишљења, специфичност математичких садржаја, критичко мишљење дефинишемо као сложену интелектуалну активност која обухвата следеће способности:

- формулисање проблема,
- реформулисање проблема,
- евалуацију,
- осетљивост за проблеме,
- закључивање и вредновање закључака.

Формулисање проблема подразумева следеће способности: 1) способност ученика да уочи проблем и да га формулише на основу проблемске ситуације, формулисање већег броја проблема на основу проблемске ситуације и критичко вредновање формулисаних проблема; 2) откривање значења симболике и превођење симболике на говорни језик, уочавање веза међу симболима и испољавање критичности у исказивању тих веза речима, 3) трагање за суштинским својствима у формулацији проблема, уочавање нијанси у формулацији проблема и служење прецизним језиком.

Реформулисање проблема подразумева следеће способности: 1) језичку реформулацију задатка на основу критичког преиспитивања односа у задатку, употребљавајући дате податке на нов начин; 2) извођење закључака на основу уочавања веза и релација у садржају задатка поткрепљених јасним аргументима; 3) способност уочавања односа међу условима задатка и враћање сазнајног пута у обрнутом смеру.

Под **евалуацијом** подразумевамо следеће способности: 1) *евалуацију информација* (анализа и интерпретација информација, садржаја задатка, теорије, теореме, дефиниције), 2) *евалауацију решења* (критички однос ученика према сваком добијеном решењу проблема) и 3) *евалуацију мишљења ауторитета* (критички став према информација које долазе од ауторитета).

Осетљивост за проблеме подразумева уочавање нелогичности, противуречности у формулацији и захтеву проблема, уздржавање од пребрзог закључивања, процењивање реалности дате ситуације у проблему као и добијеног решења, уочавање сувишних и непотпуних података у формулацији, уочавање скривених и имплицитних података и откривање завера у формулацији.

Закључивање и вредновање закључака подразумева способности који се односе на сазнајне поступке путем којих изводимо судове о стварности

која је предмет сазнавања путем индуктивног, дедуктивног или аналошког закључивања. Способности које обухвата ова компонента критичког мишљења односе се на: преиспитивање премиса, уздржавање од доношења закључака на брзину, опрез при генерализацији, критичко преиспитивање донетих закључака.

Свака од издвојених способности критичког мишљења имплицира ситуације у настави математике у оквиру којих се може развијати критичко мишљење ученика. Ученици су свакодневно у ситуацији да формулишу проблеме на основу проблемских ситуација, да преводе симболичке записе на говорни језик, да преформулишу захтеве и односе у садржају задатка јаснијим формулацијама за њих, уочавају везе и релације међу подацима, одвајају битно од небитног, вреднују своја и туђа решења проблема, заузимају критички став према информацијама које долазе и од ауторитета, закључују и вреднују закључке. Све су ово ситуације у настави математике у којима је неопходна примена операционализацијом издвојених способности критичког мишљења. Сваку од издвојених споспособности у настави математике треба развијати како би се остварио задатак који се односи на развијање критичког мишљења ученика. Детаљна расправа о свакој издвојеној способности критичког мишљења превазилази оквире овог рада и треба да буде предмет ширег објашњења у којем би се за сваку од способности критичког мишљења јасно навели примери из праксе који би показали како се практично манифестује одређена способност критичког мишљења.

Оваква операционализација критичког мишљења даје учитељима јаснију слику о критичком мишљењу и могућим путевима његовог развијања. Она, истовремено, може послужити и као полазна основа за даља проучавања и њену даљу конкретизацију и операционализацију.

ЛИТЕРАТУРА

Barnet, S., Beday, H. (1999): Critical thinking, reading, and writing: A brief guide to argument. Boston: Bedford/St. Martin's.

Bloom, B. (1981): Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, (knjiga 1, kognitivno područje); Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.

Vilotijević, M. (2000): Kvalitet obrazovanja i škole – ključ za 21. vek; Pedagogija; br 2; Beograd, str. 107–142.

Vizek-Vidovic, V. i dr. (2003): Psihologija obrazovanja, Zagreb: Visoko učilište VERN, Visoka škola za ekonomiju poduzetništva s pravom javnosti.

Даниловић, М. (2008): „Европске димензије образовања“ као иновација и нови облик васпитно-образовног процеса; Настава и васпитање; бр. 2; Београд: Учитељски факултет, стр. 114–121.

Дејић, М. и Егерић, М. (2003): Методика наставе математике; Јагодина: Учитељски факултет.

Ђорђевић, Ј. (1981): Савремена настава, организација и облици; Београд: Научна књига.

Квашчев, Р. (1969): Развијање критичког мишљења код ученика; Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.

Наставни програм математике за основну школу у Републици Србији (1996), Београд: Архимедес.

Lipman, M. (1988): Critical Thinking – What Can It Be?; Educational Leadership, vol 467, str. 38–43.

Meler, K. (1994): Didaktika kao teorija kurikuluma, u: Klafki i dr. Didakticke teorije, Zagreb, Eduka, str. 79–94;

Милутиновић, Ј. (2006): Приступ одређивању циљева образовања и учења; Педагогија; бр. 2, Београд, стр. 168–176.

McPeck, J. E. (1981): Critical Thinking and Education; New York: St. Martin's Press.

Павловић-Бабић, Д., Крњајић, З. (2000): Критичко мишљење – шта је то? Концептуализација и релевантни појмови, Психологија, бр. 3–4, Београд. стр. 385–398.

Педагошки речник 1 (1967); Београд: Завод за уџбенике и наставна средства Социјалистичке Републике Србије.

Педагошка енциклопедија 1 (1989); Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Педагошки лексикон (1996); Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Пешић, Ј. (2006): Једно схватање критичког мишљења и његова примена у конструкцији уџбеника; докторска дисертација, скрипта.

Пешић, Ј. (2007): Logički i epistemiološki pristup kritičkom mišljenju; Psihologija, број 2, Београд, стр. 173–190.

Пољак, В. (1984): Дидактика; Загреб: Школска књига.

Поткоњак, Н. (1999): Васпитање – школа – педагогија; Ужице: Учитељски факултет.

Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006): Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja; Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Siegel, H. (1988): Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education; New York: Routledge.

Sternberg, R. J. (2004): Four Alternative Futures for Education in the United States: Its Our choice; School Psychology Review, vol. 33, No. I, 6–77.

Stojaković, P. (1998): Blumova taksonomija vaspitnih ciljeva u kognitivnom području i njen značaj za efikasniju individualizaciju učenja i nastave; Pedagogija; br. 4, Beograd, str. 1–15.

Stojaković, P. (2001): Uloga pitanja u sticanju kvalitetnog znanja i razvoju sposobnosti učenja; Pedagogija; br. 2, Beograd, str. 1–13.

Сузић, Н. (2004): Наша школа у односу на компетенције за XXI вијек; Педагошка стварност; бр. 3–4; Нови Сад; стр. 173–193.

Terhart, E. (2001): Metode poučavanja i učenja; Zagreb: Educa.

Требјешанин, Ж. (2000): Речник психологије; Београд: Стубови културе.

Underwood, M. K., Wald, R. L. (1995): Conference – Style Learning: A Method for Fostering Critical Thinking With Heart; Teaching Psychology, vol. 22, str. 17–21.

Fisher, R. (1995): Teaching children to Think; United Kingdom: Stanley Thornes.

Wade, C. (1995): Using Writing to Develop and Assess Critical Thinking; Teaching of Psychology, vol. 22, No 1, str. 24–28.

Шпијуновић, К., Маричић, С. (2007): Развијање критичког мишљења као циљ и задатак наставе математике; Зборник радова, бр. 8, Ужице: Учитељски факултет, стр. 113–122.

Шпијуновић, К. (2007): Операционализација циљева и задатака као основа вредновања рада у настави; Педагогија; бр. 4; Београд, стр. 575–581.

Sanja Maricic, MA, Teacher-training Faculty of Uzice

OPERATIONALIZATION OF CRITICAL THINKING AS A CONDITION FOR ITS DEVELOPMENT IN THE TEACHING OF MATHEMATICS

Summary: On one hand, the paper indicates that critical thinking is an important task in the teaching of mathematics and present-day education in general, but on the other, it points to the fact that there is no clear definition of critical thinking. So, there is a need to operationalize the concept in order to realize it in the process of teaching mathematics.

Having in mind some specific characteristics of mathematics as a subject area, the nature of mathematical contents and the age of pupils, critical thinking is defined as an intellectual activity that encompasses the following competences: problem formulating, problem reformulating, evaluation, problem sensitivity and making and evaluating conclusions. Each characteristic is more closely defined through specific competences that imply the teaching situations that can develop the pupils` critical thinking.

Key words: ***critical thinking, elementary teaching of mathematics, goals and tasks of mathematics teaching.***

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***378.147::51***
13. новембар 2009. *стр.* ***489–506***

Димитър Френкев, Пловдивски Университет „Паисий Хилендарски“ – Филиал Смолян, Република България

Христо Мелемов, Пловдивски Университет „Паисий Хилендарски“ – Филиал Смолян, Република България

ИЗПОЛЗВАНЕ НА СИНЕРГЕТИЧНИ ИДЕИ ЗА ПОДОБРЯВАНЕ МАТЕМАТИЧЕСКАТА ПОДГОТОВКА НА БЪДЕЩИТЕ НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ

Апстракт: У овом раду се анализирају циљеви и задаци математичке припреме (обуке) будућих учитеља и говори о коришћењу одређених идеја за остваривање математичке припреме на примерима из искуства на универзитетима у Бугарској. Аутор полази од става да математичку припрему будућих учитеља треба остваривати садејством већег броја различитих чинилаца.

Кључне речи: *циљеви и задаци наставе***,** *математика***,** *математичка припрема* ***(****обука****),*** *образовање у Бугарској***,** *образовање будућих учитеља***.**

В условията на обективния процес на интеграция в контекста на Булонския процес, все по-актуален става проблема за повишаване качеството на средното и висшето образование в европейските страни. Във връзка с тази тенденция в Пловдивски Университет „Паисий Хилендарски“ (както и в другите университети в Република България) е създадена система за осигуряване, поддържане и развиване качеството на обучението и на образователния продукт. В системата е поставен акцент и на личната отговорност на всеки преподавател за качеството на обучението по съответната учебна дисциплина в програмата, в която е включен. За усъвършенстване на учебно-възпитателния процес съдействат и усилията към засилване на научните изследвания и иновациите, в това число и на тези, които са посветени на поддържането и подобряването качеството на преподаване и на самостоятелната работа на студентите, повишаване на конкурентноспособността на завършилите образователните програми на университета. Важен аспект на изследователската дейност в тази насока се явява проучването и внедряването в образователния процес на постиженията на съвременната педагогическа наука. За развиването на педагогиката като наука и практика, съществен принос има и целесъобразното използване на синергетичния подход в педагогическите изследвания. Това е така защото, от една страна педагогиката обслужва образователната система, която

може да се окачести като сложна динамична отворена нелинейна неустойчива подсистема на социалната система, а от друга страна науката синергетика изучава именно такива системи, с цел изясняване механизмите на взаимодействие на техните елементи и подсистеми, водещи до самоорганизация, до конструиране на пространствени и/или времеви макромащабни структури, без които системата не би могла да функционира.

„*Прякото използване на синергетичния апарат в областта на педагогиката засега е невъзможно*, тъй като формирането на нейни собствени формални модели се намира в начален етап. Въпреки това, според мнението на редица учени, . . . , *е възможно и необходимо пренасянето на общите закономерности на развитието и самоорганизацията на сложните отворени динамични системи и в педагогиката*. Това. . . ще открие *нови възможности за постигане на по-високо качество на образованието, за оптимизиране на управлението и функционирането на цялостната педагогическа система*.**“** [13,с.13]. В същия източник са посочени имената на редица учени, които имат ценен принос в разкриването на методологичната роля на синергетичните идеи в педагогическото познание, в модернизацията на съвременното образование. Тук ще използваме, макар и опосредствено, постиженията в тази насока на някои от тях, сред които С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева, В. Г. Буданов [2], И. Иванов, И. Марев, М. Тасев, С. Гроздев [7], М. Георгиева [4], К. Марулевска [12, 13], а в областта на матаматическото образование и В. Милушев[14].

Като приемствена наука, синергетиката включва в своя инструментариум методите на своите предшественички - теорията на системите и кибернетиката и същевременно посочва областта на тяхната приложимост. „В методологията на системния подход частите се изучават въз основа на цялото (целостта)“[1с.27]. От тази гледна точка, по-напред ще разгледаме в общ план някои закономерности в развитието на социалните системи, след което ще направим опит да конкретизираме информацията за процеса на обучение по математика в контекста на професионалната подготовка на бъдещите начални учители.

За теоретична основа ще приемем някои елементи от концепцията на Т. Парсънс относно парадигмата „Действието е система“ (Action is System), като използваме нейни интрпретации от (немския социолог) Никлас Луман в [11]. Ключови са две понятия – действие и система. Т. Парсънс изгражда своята теория въз основа на правдоподобна вербализация на резултатите от съчетаването на компонентите на действието (по М. Вебер) и системните компоненти (по Е. Дюркейм), като използва техниката на т. нар. „Крос-таблици“. Както е показано на фиг.1., по хоризонталата на таблицата авторът поставя компонентите на действието: средства (Instrumental) и „удовлетворително състояние на нещата, което трябва да се постигне, т. е. постигането на целта“ (Consummatory), а по вертикалата – системнотеоретичните компоненти – вътрешните структурни дадености (Internal) и външните връзки на системата (External). Средствата на действието имат отношение към бъдещето, а постигането на целта – към настоящето. Променливата „Постигане на цел“ не покрива само

представата за цел: „консумативно е това, което се случва, когато се реализира удовлетворителното състояние на нещата ..., когато се постигне някакво съвършенство на системата“[11с.22].

	Instrumental – Инструментален компонент (средства на действието)	Consummatory – консумативен компонент (постигане на целт)
Internal – Вътрешни структурни дадености	L Latent pattern maintenance – Поддържане на латентен модел	Integration – Интеграция I
External – Външни връзки на системата	Adaptation – Приспособяване A	Goal Attainment – Постигане на цел (изпълнява се от системата на действието) G

Фигура ***1.*** Системата на действие в общата парадигма на човешкото състояние (General paradigm of the human condition)

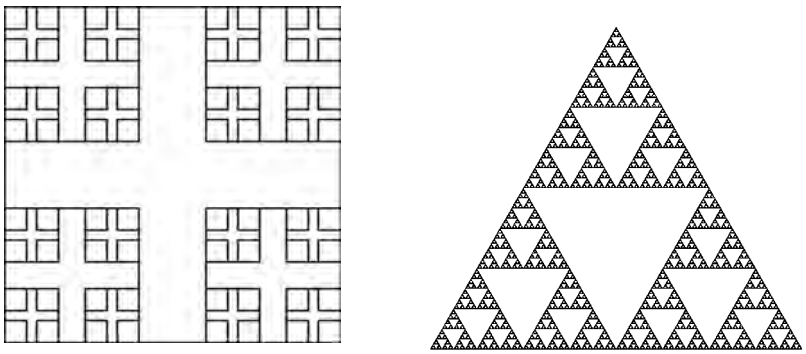
При „пресичането“ на инструменталната ориентация на действието с външните връзки на системата, последните се трансформират в инструмент, средство за установяване на удовлетворителни отношения между системата и заобикалящата среда. Тази комбинация поражда функция, която авторът нарича приспособяване (Adaptation). На фиг.1. тя е означена с A.

Комбинацията от консумативното осъществяване на ценности и външните връзки на системата поражда т. нар. функция „постигане на цел“ (Goal attainment). На фиг.1. тя е означена с G и би трябвало да се разбира не само като проекция на бъдещи състояния, но и като консумативно състояние в настоящето. Системата, която осъществява тази функция е наречена от Т. Парсънс „Система на действието“ (Action System). Тя включва и социалната система, към която се числи и образователната система.

Съчетаването на постигането на целта и вътрешните структурни дадености на системата поражда удовлетворителни вътрешни състояния, което функционално авторът описва като „интеграция” (Integration). На фиг.1.тази функция е означена с I. Предполага се, че „системата интегрира действието и заедно с него действащия, когато им осигурява удовлетворителни възможности за комбиниране“ [11с.24].

И накрая, резултатът от съчетаването на компонентите „средства на действието“ и „вътрешните структурни дадености на системата“, Т Парсънс е нарекъл „поддържане на латентен модел“ (Latent pattern maintenance). На фиг.1. съчетанието е отбелязано с L. Характерното тук е, че структурите на системата не функционират непрекъснато. Те обаче трябва да са на трайно разположение, да могат да се активират, актуализират и употребят всеки път когато това е необходимо за извършването на действието.

Получената, по описания начин, наредена четворка функции е наречена условно „AGIL“- схема. За да функционира системата за действие е необходимо задължително да се изпълняват и четирите функции, при това за всяка от тях се определя съответна подсистема, която да я реализира. От своя страна за всяка подсистема може отново да се приложи „AGIL“-схемата. Този факт е една от причините да се опрем на теорията на Т. Парсънс (въпреки някои критики към нея) и да се опитаме да откроим и оползотворим нейния синергетичен потенциал. Тук, според нас, би могло да се включи и използва важното синергетично понятие „фрактал“ и т. нар. „фрактален принцип“. Фракталите са обекти, които притежават т. нар. свойство „мащабна инвариантност“: целесъобразно обособени части (с произволен мащаб) от определена структура са подобни на структурата като цяло, а следователно и помежду си. Геометрични фрактали са например фигурите, изобразени „частично“ на фиг. 2.



Фигура ***2.*** Примери за (елементарни) фрактали в геометрията

Мащабната инвариантност дава възможност, като се познава развитието на процесите в големите мащаби, да се определи (напр., чрез концентриране на информация) характера на процесите и за по-малките мащаби и обратно. От тук се извежда т. нар. фрактален (холограмен) принцип***: във всеки момент частите на системата, на различни нейни равнища, съхраняват в себе си информация за цялото и обратно цялото носи информация за частите.***

Когато действие или действен комплекс се концентрират върху една от функциите на „AGIL“- схемата, Т. Парсънс говори за „примат на една функция. Тогава за отделна функция се образува, респективно се дефинира, съответна система“[11с.26]. В случая, авторът концентрира действие върху функцията G – постигане на цел, въвежда за „реализатор“ на G, т. нар., „Система на действието“ и за нея отново прилага „AGIL“- схемата. Полученият „фрактал“, ние тук отбелязваме символично: GA, GG, GI, GL. За всеки от тези компоненти (охарактеризирани от нас като „суперпозиции от функции“), той е въвел съответни подсистеми, които да ги изпълняват. Без да се впускаме в подробности

направо посочваме тези подсистеми на схемата на фиг.3. Спираме се накратко само върху подсистемите GI и GL, които имат пряко отношение към темата.

GL Cultural system – Система култура	GI Social system – Социална система
Personality System – Поведенческа система GA	Behavioral system – Система личност GG

Фигура ***3.*** Системата на действието

Ролята на интеграция на консумативните и вътрешните връзки, функции и т. н., Т. Парсънс отрежда на „Социалната система“. „Всичко зависи от това, да се координират действията на различни организми и личностни системи: следователно всичко зависи от това, личностите да се впишат с техните участия в мрежата от действия, състояща се от множество личности. Бие на очи отчетливото разделяне на личностни и социални системи....В контекста на вътрешното диференциране на системата на действие двете системи представляват една спрямо друга заобикаляща среда.“ От синергетична гледна точка може да се отбележи, че социалната система осъществява интегративните си функции чрез самоизграждане на т. нар. параметри на реда (в качеството на нормативна база) на макроравнище въз основа на консумативните аспекти на настоящето.

Координацията на инструменталната ориентация и вътрешната ориентация на системата на действието, според Т. Парсънс, се реализира от системата „Култура“. Един от аспектите на семантиката на думата култура е образованост, знания, възпитание. Друг неин аспект е висока степен на развитие на нещо – култура на производство, култура на учене и т. н. Освен това обучаващите модели и техните продукти (знания, умения, комптетентности и т. н.) са латентни. Следователно културата и образователната система са съвместими.

Освен дефиниране, запълване и придаване на правдоподобност на клетките в „AGIL“-схемата, друг аспект на теорията на Т. Парсънс се отнася до връзките между тези клетки, както и между съответните им подсистеми, което, според нас, дава възможност за съвместно синергетично, синхронизирано разглеждане на тези взаимносвързани структури. Една от стъпките в тази насока се отнася до йерархията между тях. Съществуват два варианта на йерархия – отдолу – AGIL и отгоре – LIGA.

Наредбата AGIL съответства на идеята за йерархия на контрол. Става дума за осигуряване на „енергийни“ ресурси за осъществяване на действието. Сензорно-моторните способности (при GA) осигуряват мотивационни енергии от страна на личностната система (GG). Те от своя страна обуславят комуни-

кативния капацитет в сферата на социалната система (GI), която пък служи за основа за опосредстване и по-нататъшно разпространение на културата (GL).

Според Т. Парсънс при наредбата LIGA, културата (GL) управлява системата „кибернетично“– с минимална енергия въздейства върху социалните системи (GI). Те от своя страна оказват влияние върху личностните системи (GG), които пък влияят върху своя организъм (GA). Тук средството за управление е информацията.

Друг вид взаимоотношение между подсистемите е взаимопроникването, което се изявява в частично припокриване, във включване на „комплексните постижения на други подсистеми в приемащата в момента система.“ Взаимопроникването е форма на интеграция на отделните части на теорията. Според Т. Парсънс проникването на културата (GL-функцията) в социалната система (GI) минава през „институционализацията“ (тази теза е критикувана), а в личностната система (GG) – през „социализацията“ („индивидите трябва да се социализират в социално общуване за да могат да участват във функционирането на системата на действие.“). От своя страна взаимопроникването на личностната система с поведенческия организъм (GA) „минава през понятието за учене.“

Диференцирането на подсистемите, съответстващи на функциите GA, GG, GI, GL позволява във всяка от тях да се осъществяват вторични „фрактални“ диференциации. Т. Парсънс е посветил голяма част от творчеството си на диференциацията на социалната система (GI). Без коментар посочваме на фиг.4. наименованията на подсистемите, които съответстват на функциите GIA, GIG, GII, GIL. Трябва да се обърне внимание върху обстоятелството, че от една страна при функцията GI социалната система осъществява интеграция по отношение системата на действие, а от друга при функцията GII – тя трябва да може да изпълнява интеграция вътре в социалните компоненти (икономика, политика и т. н.). Важно е също така да се отбележи, че между „новите“ подсистеми също съществуват връзки, които в [11с.38] се разглеждат като „комуникационно посредничество“. Този тип отношения на обмен се управляват чрез собствени посредници, които за икономическата система (GIA) са парите, за политическата (GIG) – властта, за социалната система на общността (GII) – влиянието, авторитета, а за културната система на социалната система (GIL) – обвързаностите с определени ценности.

GIL Fudiciary system – Доверителна система	GII Community – Общност
Economy – Икономика GIA	Polity – Политика GIG

Фигура ***4.*** Социалната система

Както вече посочихме „AGIL“-схемата може да се прилага многократно, т. е. теорията на Т. Парсънс е отворена. При съобразяване с критиките към нея и, което е по-важно, чрез целенасочени експериментални изследвания по отношение на правдоподобността на хипотетичните изводи при използването й (тъй като заключенията не се правят дедуктивно), би могло да се определят областите й на приложимост в съответната социална сфера, т. е. при прилагането на теорията в сферата на образованието трябва да се следват поне два етапа:

а) Диференциране на новополучените функции и съответни на тях подсистеми и правдоподобно интерпретиране на концентрираната информация.

б) Верификация на получените резултати и определяне областта им на приложимост.

Тук ще представим някои резултати от опитите ни за реализация на първия етап по отношение на действието (дейността) „обучение по дисциплината **...**” Спазвайки обаче холограмния принцип, това действие трябва да се разгледа в контекста на действието „професионална подготовка на **...”** (например, на студентите от специоналността „Начална училищна педагогика с чужд език“ (НУПЧЕ)). Съблюдавайки горните разработки системата, която осъществява последното действие би следвало да се диференцира на подсистеми, както е показано на таблицата на фиг.5. Символът ∩ замества частично определеното предходно „поле“ (а може да се каже и „трасе“) „GII **...**”, т. е. макар и опосредствено въпросната система генетично е свързана с подсистемата „общност“(GII) на социалната система (GI). (Предходните полета биха могли да бъдат обект на иследване в други педагогически направления.)

∩L	∩I
∩A	∩G

Фиг. ***5***. Дейността „Професионална подготовка...”

∩A - Учебна документация; кадрово, материално и техническо осигуряване.
∩G - Удовлетворителни резултати в системата за качество, за катедрите и др.
∩I - Катедри, осигуряващи учебната и научна дейности по учебния план и др.
∩L - Система от подходи, методи, принципи и др., (култура на управление и др.)

В случая, при функцията ∩A – адаптация на инструментите на дейността „професионална подготовка на **...**” в условията на обществено-икономическата и академична среда, последните въздействат със своите изисквания върху конструирането и/или актуализирането на учебната документация (квалификационна характеристика; учебен план; учебни програми на включените в плана учебни дисциплини; разписания), както и върху кадровото осигуряване и изграждането и/или актуализирането на материалната среда за осъществяване на обучението. Презумпцията в случая е постоянно постигане на баланс между ака-

демичното качество и пазарното качество, което от своя страна се обуславя от качеството на учебната документация, инфраструктурното осигуряване и др.

Следващата функция е ∩G, т. е. – удовлетворение от постигнатото в настоящето според представите за постигане на цел. Тя се осъществява чрез целесъобразна „политика“ на субектите в дейността, насочена към създаване на все по-добри условия за труд, самоактуализация, самореализация, кариерно израстване, и др. Същевременно субектите се самоконтролират по отношение на удовлетворително (от консумативна гледна точка) качество на съответната им дейност. Например катедрите, които осъществяват учебния процес в съответната специалност, наблюдават ефективността на предложените от тях елементи на учебната документация (например за учебните планове - оптималност на съотношението между лекции и активни методи, между аудиторна и извън аудиторна заетост, адекватност на формите на смостоятелна работа и на методите за контрол на изпълнението на заданията за самостоятелна работа, колко на практика избират от колко предложени учебни дисциплини и т. н.). Те наблюдават също резултатността от усилията за осигуряване на условия за кадровото развитие, за подобряване качеството на преподавателската работа (например, редовно провеждане на семинари за обсъждане на добрата практика и нейното разпространение, апробации на обучаващи модели чрез използване на методи на качествен и количествен анализ и др.).

При следващата функцията – ∩I, академичната система интегрира компонентите на системата на дейността „професионална подготовка на **...**”, чрез координиране, съобразно нормативната база, на действията на отделните структури в съответното основно звено на Университета – факултетен съвет, катедрен съвет, студентски учебни групи и органи за самоуправление, помощни звена, преподаватели, потребители – студенти и работодатели, обслужващ персонал.

Последната функция – ∩L – поддържане на структурните модели в тяхната латентна фаза, би следвало да се изпълнява от системата от елементите с латентен характер на отделните подсистеми, включени в дейността. Става въпрос за системата от подходи, методи, принципи, добри практики, прийоми, опит, идеи, манталитет и т. н., които имат отношение към културата на управление, на обслужване, на осигуряване на учебния и изследователския процес, към самоорганизацията, взаимодействието с други структури и със средата и др.

Действието (дейността) „обучение по дисциплината **...**” се развива в рамките на предходната дейност. Системата, която осъществява въпросното обучение е подсистема на академичната общност (съответстваща на функцията интеграция (∩I)), и аналогично се разбива на четири пдсистеми, които представяме накратко таблично на фиг. 6. Ще се спрем на всяка от тях поотделно, като същевременно ще конкретизираме някои резултати от интерпретациите за дисциплината математика – първа част от учебния план на специалността НУПЧЕ.

∩IL	∩II
∩IA	∩IG

Фиг. ***6***. Дейността „Обучение по дисциплината...“

∩IA - Учебна програма; кадрово, материално и техническо осигуряване.
∩IG - Удовлетворителни резултати в системата за качество, за препод. и студентите.
∩II - Системата „преподавател-информационен поток-студент и др.
∩IL - Система от знания и умения в зоните на близко и /или актуално развитие.

I. Функцията адаптация (∩IA) се осъществява чрез въздействие на останалите подсистеми на академичната общност (в качеството им на „заобикаляща среда“) върху създаването и/или актуализирането на учебната програма, с цел постоянно приспособяване на системата към условията на образователната конюнктюра. Известно е, че освен учебното съдържание за лекциите и отделните видове упражнения, учебната програма съдържа и опорните знания и умения на студентите, какви знания, умения и компетенции трябва да придобият те вследствие изучаването на дисциплината (което се явява „материална“ проекция на целите на обучението), техническото осигуряване на обучението, основна и помощна литература, начините за оценяване на знанията и уменията. Именно тези компоненти се явяват важно средство за установяване на задоволителни отношения между „системата на действието“ и структурите на академичната общност и определят поведението на „личностните системи“ (участващи в обучението по дисциплината) в системата от учебни ситуации.

Крайната цел на обучението по математика-1 (от гледна точка на развиващото обучение), на този етап, може да бъде:

1. Формиране на, съответна на спецификата на тази дисциплина, система от общонаучни знания и умения, необходими за осъществяване на адекватна педагогическа и математическа дейност, която може да се разбие на следните подсистеми:

1.1. знания и умения за разпознаване и приложение на признаци, съществени и отделими свойства на понятия, характеризиращи се с висока степен на абстракция;

1.2. знания и умения за дефиниране и използване на понятия;

1.3. знания и умения за разпознаване и приложение на дефиниции;

1.4. знания и умения за формулиране и (според познавателните възможности на учещите) илюстриране, обосноваване или доказване на опорни твърдения;

1.5. знания и умения за различаване, разпознаване и прилагане на принципи (в т. ч. теореми (леми), следствия, закони и т. н.);

1.6. знания и умения за търсене и реализиране решения на задачи от определени видове;

2. Изграждане на важни (според съдържанието на дисциплината) компоненти на професионалната компетентност на бъдещия начален учител, чрез овладяване на:

2.1. градивни математически понятия и твърдения от: алгебрата на множествата; теорията на релациите на еквивалентност и на наредба и на изображенията като релации; теорията на крайните множества и на безкрайните изброими и неизброими множества; релациите равномощност и О-изоморфизъм; и др.;

2.2. елементи от съждителното и предикатно смятане, които осигуряват „дедуктивните правила“ в структурата на математическите разсъждения (в т. ч. и доказателства);

2.3. кардиналното и ординалното значение на понятието естествено число, релациите и операциите с тях, свойствата им, структурните свойства на множеството на естествените числа, алгоритмите за извършване на аритметичните действия с естествените числа, записани в позиционни бройни системи с произволна основа, и др.;

2.4. умения и навици за използване на посочените математически знания и умения в училищната и ежедневна практика.

3. Овладяване в процеса на формиране на посочените знания и умения на някои, адаптирани за съответното обучение, елементи на синергетичния подход в образованието (без явно използване на синергетични понятия и принципи), които дават възможност за осъществяване на съгласувана самоорганизация на личностните подсистеми в учебния процес. Едно средство за това е целесъобразно съчетаване на линейни методи (основаващи се на дедукцията чрез математическите знания и умения) и нелинейни методи (основаващи се предимно на евристични похвати и интуиция). С оглед на това познавателната дейност на учещите следва да се активизира в състава на:

3.1. общите евристични похвати: синтез-1 – анализ – синтез-2; сравняване; абстрахиране; обобщаване; класифициране; прилагане на аналогия; моделиране; и др.;

3.2. специфичните евристични похвати: подвеждане под понятие; извеждане на следствия.

От целите на обучението с образователен характер се залага задължителната степен на постигнатост на резултатите (образователния минимум), които съдържателно се представят в учебната програма като компетенции на студента в областта на дисциплината. Системата от подцели е модел (проект) на изискуемо бъдещо състояние на обучаемите, но трябва да бъде и модел на реално осъществими възможности. За да са постижими, целите трябва да позволяват прилагането на следната обективна закономерност на обучението: въздействието на обучаващата система върху обучаемия, да съответства на неговите познавателни и интелектуални възможности и интереси. Това е особено важно за студентите от специалността НУПЧЕ, на които, на приемните изпити, не е проверявана математическата подготовка. По традиция тези студенти имат афинитет към литературата, историята, чуждите езици и др. Същевре-

менно, те трябва да имат готовност като бъдещи учители в началния курс, да постигнат със своите ученици националните образователни стандарти, чиито акценти падат върху овладяването на аритметичните действия. Този етап на обучение е важен и от гледна точка на факта, че „добрите по аритметика ученици непременно са добри и по информатика – констатация, която не бива да бъде подминавана в ерата на компютрите и компютърните технологии“ [5с.105]. От друга страна не е без значение и факта, че в контекста на европейския проект „MATHEUS“, началните учители трябва да съдействат и за ранно откриване и поддържане на „математически“ таланти. (В съответствие с този проект например, в Израел „новите“ начални учители трябва да са и бакалаври по математика.) Във връзка с тези проблеми в [5] са представени апробирани идеи за ефективно прилагане на хуманитарния подход в обучението по математика с въпросните студенти, който, според нас, има твърде много допирни точки със синергетичния подход.

II. Разгледаната функция (∩IA) би следвало да осигури „мотивационната енергия” за реализиране на следващата функция - ∩IG, а именно – удовлетворение от постигнатото в настоящият етап на обучението в контекста на представите за постигане на глобалната цел. Както вече бе отбелязано реализатори на функциите в тази клетка се явяват по същество „личностните системи“ (студент и преподавател), които по презумция се считат за сложни динамични отворени системи в нелинейна среда. От схемата за психологическата структура на личността в [8с.157] се вижда, че системата „личност“ включва като важна подсистема индивидуално-психологичната страна на личността, която отразява спецификата на функциониране на нейните:

а) психически процеси – усещане, възприятия, внимание, представи, памет, въображение, мислене, реч;

б) психически свойства – поведенчески тенденции, темперамент, характер, способности;

в) психически състояния – активност, пасивност, бодрост, умора, апатия и др.;

г) психически образования – специално съчетание на знания, навици и умения.

Тези психологически явления от своя страна могат да се третират като подсистеми, които взаимно си влияят, а също влияят и на цялостната психологическа структура на личността. От синергетична гледна точка, за успешно проследяване развитието на сложната система е целесъобразно да се наблюдава динамиката в стойностите на неголям брой параметри. От тази позиция авторът на [12] в своите изследвания наблюдава само три параметъра – познавателна активност, емоционална активност и социална активност. Предвид посочените по-горе обобщени цели на обучението по дисциплината математика-1 (адекватни на нейната специфика), тук бихме поставили акцент върху критерия познавателна активност.

Днешните студенти имат редица същностни черти, които в една или друга степен съвпадат с характеристиките на т. нар. поколение в [9] „Деца на хилядолетието“. Преди всичко то е умно, практично, технически интелигентно поколение. Мъдростта му е „прагматизъм и реализъм“. Информацията се излива още в спалните им и то всяка минута, поради което те са реалисти по отношение на предизвикателствата на съвременния живот. В семейната среда постоянно сътрудничат при вземането на решения. Свикнали са да отстояват мнението си, трудно възприемат „дидактизъм“ от страна на обучаващите, възприемат за нормално сътрудничеството с тях. Мотивира ги работа, която има смисъл както за тях, така и за другите. Ценят своевременната обратна връзка и вербалните похвали (бъркат мълчанието с неодобрението). Тези и други, предимно индивидуални, качества могат да се разглеждат като вътрешни параметри на техните „личностни системи“. Когато параметрите на външното въздействие съответстват на тези параметри, тогава е налице т. нар. в синергетиката „феномен на резонанса“. Той може да предизвика големи качествени изменения в сложните психологически структури. Външното влияние на обучаващата система върху нелинейната психологическа структура на личността, може да бъде съзвучно с нейните вътрешни тенденции на развитие, когато регулярно се прилагат интерактивни методи на преподаване, които изискват социални умения – обучение в сътрудничество; обучение в група; беседа; визуализиране; обсъждане; мозъчна атака; дискусия; метод на асоциацията; оценяване; рефлексия; и др.

Както е известно във висшите училища и днес преобладава лекционната форма на обучение, при която информационния поток е насочен от обучаващата система към обучаемия. Този режим на обучение е „екстраактивен“, пасивен. Затова тук мотивацията играе първостепенна роля. Освен това, чрез възлагане на целесъобразна самостоятелна работа, изпълнението на която трябва да се дискутира в упражненията, може да започне „интраактивния” режим на обучение, при който потокът от информация е насочен навън. Например, при запознаване на студентите със свойствата на операциите с множества, би могло да се разкаже накратко за „най-загадъчното явление, най-съкровената тайна на природата“ – самоорганизацията на различните типове структури (в това число и на психологическата), след което да се изтъкне ролята на т. нар. „Принцип на Кюри“ от системната теория (вж [1с.33–36]) за изясняване процесите на организация и самоорганизация. Накрая, на проявяващите интерес студенти да се посочи съответна литература и постави заданието, да се запознаят по-обстойно с този принцип, да уточнят връзката му със закона на de Morgan (от теорията на множествата) и да докладват резултата на съответното упражнение.

В лекцията се полагат основите на научните знания в обобщена форма. Упражненията са важен компонент на учебно-възпитателния процес, в който логически се продължава работата, започната в лекциите. Целта на практическите занятия е да се разширят и уточнят знанията от лекциите, „да се задъл-

бочи изучаването на една или друга дисцплина, да се изработят професионални навици“ [10, с. 6].

От съществено значение е качественото осъществяване на системата от основни учебни дейности в лекциите, както и в подготовката и провеждането на семинарните и практически упражнения по съответната дисциплина, включваща и подсистемата за текущо оценяване, контрол, самоконтрол, оценка на „добавената стойност“, коригиращи действия и др. Последните са адекватни на „консумативното състояние“, от гледна точка на подсистемите: „преподавател – информационен поток“, „преподавател – студент“, „информационен поток – студент“. В дейността на преподавателя са включени и действията разчленяване, йерархизиране и декомпозиране на общите цели на образователния процес, според вътрешната логика на знанията и, съобразно с това – конкретизиране на системата от основни учебни дейности за съответната тема от учебната програма и за съответната форма на обучение. Примерни варианти на системи от основни учебни дейности в описателен план са представени в [6], [3], а в съдържателен план – в [10].

При операционализирането на общите образователни цели по теми, е важно да се отчита тяхната роля и място в образователния процес като цяло в съответствие с учебната документация, т. е. – метафорично казано – да се придържаме към девиза „Мисли глобално, действай локално!“.

За да се избегнат пропуски при декомпозиране на образователните цели по занятия в [10,с.11–12] се препоръчва да се спазва следната последователност от действия:

1) определяне съдържанието на програмните знания и умения на студентите, подлежащи за формиране в занятието;

2) разкриване на крайното равнище на тяхната формираност, съобразно стандартите;

3) конкретизиране на знанията и уменията, които трябва да се формират на занятието, като се отчитат както подготвеността на студентската група, така и мястото на занятието в системата занятия по дадената тема.

Няма съзнателна дейност без мотивация. Ролята на преподавателя в тази насока е да подпомогне обучаваните сами да се мотивират. Младият човек е ориентиран към действие, когато очаква удовлетворение от резултата, и за да слуша и разбира по време на лекция, той трябва да има непосредствена потребност от теоретични познания и разбиране. В тази връзка ще отбележим, че по отношение на основната дейност „мотивиране изучаването на нова тема“ от холистична гледна точка е важно, заедно със съобщаването на темата, да се посочи и „локализираната“ цел на изучаването й, нейното място, роля и значение за **цялостната** математическа и методическа подготовка на студентите. Например в началото на изучаването на дисциплината математика-1 добре би било пред студентите да се акцентира върху факта, че едно от фундаментални-

те понятия в тази дисциплина, както и в началния училищен курс по матаматика, е понятието естествено число в кардинален аспект, и да се съобщи, че първо трябва да се извърши необходимата подготовка за въвеждане на понятието кардинално число, като клас равномощни множества, а след това – понятието естествено число, като клас крайни равномощни множества. Подготовката включва последователно изграждане на система от понятия, така поднесени във времето, че всяко предходно понятие да бъде опора на някое от следващите (т. е. да участва във дефиниенса на неговата дефиниция). Добре би било да се посочи и съответната част от учебната програма (или от конспекта), която се явява и „цел-програма“ за научно, дедуктивно, въвеждане на понятието естествено число. Синергетичния подход има отношение именно към това, „как да се подражава на природата в нагласяването на частите към цялото“ (в случая – в нагласяването на целите на отделните занятия към глобалната цел), в развитието от един етап към друг.

Мотивирането на новото може да се осъществява и чрез използване на: “...проблеми от други учебни дисциплини или практиката, за чието решаване са нужни съответните нови знания;...чисто математически задачи, за решаването на които са нужни знания и от предстоящата за изучаване тема;...примери от историята на математиката“ [6,с.118]. Тук за нашия случай можем да добавим и използване на популярни и специални задачи от учебните пособия за начални ученици – занимателни задачи, фолклорни задачи, задачи, които се решават с графи, задачи от математически състезания (Математическо „Кенгуру“, олимпиади на различни равнища и т. н.) и др.

В [10,с.51–75] са описани различни видове практически занятия по математика във висшето училище, като за всеки от тях са посочени основните звена и структурните особености. Поради сравнително неголемия брой аудиторни часове за дисциплината математика-1, се налага използването на „комплексни“ практически занятия, които включват звена и структурни единици, характерни за повече от един от вид. Така в едно практическо занятие образователните цели могат да включват обобщаване и систематизиране на знанията чрез усвояване дефинициите на определени понятия, теореми-признаци и/или теореми-свойства, свързани с тях (чрез семинар-беседа), умение за съставяне на алгоритми за решаване на определен вид задачи (чрез семинар-диспут), умение за установяване на вътрешнопредметни и междупредметни връзки (чрез семинари за ислушване и обсъждане на доклади, например – „Логиката помага на аритметиката“, творчески писмени работи, и др.), умение за прилагане на знанията и навиците (чрез практическо занятие), експериментално потвърждаване на теореми (с недостъпни доказателства), свойства, формули и т. н.(чрез лабораторна работа) и др.

Описаните тезисно действия, в рамките на функцията ∩IG – удовлетворение от постигнатото „тук и сега“ в учебния процес, обуславят комуникативния капацитет в сферата на съответната академична общност, осъществяваща следващата функция ∩II.

III. Академичната общност и действащата нормативна база, които обслужват съответната специалност (например НУПЧЕ), от една страна интегрира подсистемите: „учебна документация – кадрови състав – материална база“; „реализираната съответна част от системата за качество“; „факултетен съвет – **...** – помощни звена“; „подходи, методи, принципи, добри практики **...** “; а от друга – на свой ред изпълнява интегративни функции вътре в нейните компоненти: „учебна програма“; „система за текущо оценяване“; „Преподавател – Студент“ ; „система от *актуализирани опорни* знания, умения, компетентности“. Така за функцията интеграция (∩II), в случая се поражда система, която накратко отбелязваме „Преподавател (главно действаща подсистема на обучаващата система) – информационен поток – Студент“. Според Е. Н. Князева обучението е „процедура на пробуждане на вътрешните сили на ученика, кооперативна съвместна творческа дейност на учителя и ученика, в резултат на което и двамата се променят“(прецитирано от[13,с.15]).

Постигането на целите на обучението (∩IG) при отделните методични единици активира комуникативния потенциал в тази система, което допринася съществено за пълноценното интегриране на нейните елементи. На фиг.7 представяме схематично част от тях, както и взаимодействието им в кибернетичен план. Тук сме се позовали на т. нар. принцип „Хомеостатичност“, описан в [2,с.51]. Хомеостазата е стадий на следване (поддържане) прграмата на функциониране на системата в определени рамки, които й позволяват да следва своята цел. Цел-програмата на поведение на системата при хомеостаза се нарича ***атрактор*** (привличащ). Атрактори съществуват само в отворени дисипативни (разсейващи информация и др.) системи и описват крайното поведение на системата. Целта-еталон-идеал на системата не винаги може да се предусети и очертае в реални граници. Бъдещото състояние, обаче по определен начин влияе върху формирането на настоящата структура. В това намира израз синергетичната идея за преддетерминираността на настоящето от бъдещето. Всички въздействия, насочени към построяване на организация, които излизат зад пределите на областта на привличане на атрактора, са напразни. Именно, чрез целта-еталон системата „Преподавател – информационен поток – Студент“ получава коригиращи сигнали, които й позволяват да не се отклони от курса. Диференцирането и интерпретациите на случаите, при които „сечението“ на целите, регулярно залагани от съответните личностни системи, е извън целта-еталон, т. е. – не се вписва перманентно в съвременните образователни тенденции, оставяме на любознателния читател.

Резултатите от функционирането на системата в комуникативен план служат за основа за опосредстване и по нататъшно разпространение на културата, опитността и умелостта за управление и самоуправление, което е компонент на функцията ∩IL. Специално при обучението по математика, тук трябва да се коментират редица положения, свързани с теорията на Виготски-Ганчев [3], което, в известна степен, е встрани темата на форума.

В заключение ще отбележим, че системата „действието обучение по ...", осигурява и т. нар. континуитет, т. е. – непрекъсната връзка между отделните функции и подсистеми в трите му аспекта – йерархия и контрол, „енергийно осигуряване" и взаимопроникване. По-детайлното анализиране на връзките между тях позволява да се открояват методически проблеми, да се анализират и търсят решенията им, което ще бъде обект на други изследвания, заедно с верификацията на теоретичните резултати.

Фиг. ***7.*** Системата на обучение в кибернетичен аспект

ЛИТЕРАТУРА

Бушев, М. Синергетика, хаос, ред, самоорганизация. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“ София, 1992, 268 с.

Буданов, В. Г. За методологията на синергетиката. – Педагогика, 2006, №11, с. 42–64.

Ганчев, Ив. Основни учебни дейности в урока по математика (синтез на резултати от различни изследвания), С.: Модул-96, 1999, 198 с.

Георгиева, М., Ейдетика, рефлексия, синектика, синергетика, конференция във ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий”, май 2006

Горчева, Й., З. Лалчев, Й. Табов. Обучението по математика: хуманитарен подход в компютърната ера.- Математика и математическо образование, 2006, Боровец, Април 5–8, 2006, 104–113.

Гюдженов, И. Д. Лекциите и семинарните упражнения по математика във висшите училища като системи от дейности.- Математика и математическо образование, 2006, Боровец, Април 5–8, 2006, 115–122.

Гроздев, С. И. Теория и практика на подготовката на изявени ученици за участие в олимпиади по математика (Автореферат на дисертация за присъждане на научната степен доктор на педагогическите науки). С. 2002.

Криско, В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. Минск, ХАРВЕСТ, 1999, 376 с.

Ланкастър, Л. К., Д. Стилман. Сблъсъкът на поколенията. „Класика и стил“, С., 2004, 405 с.

Лосева, Н., Е. Скафа. Разнообразие моделей организации и проведения практических занятии по математическим курсам. Донецк, 2005, 120 с.

Луман, Н. Въведение в системната теория. Издателска къща КРИТИКА И ХУМАНИЗЪМ, С. 2008, 345 с.

Марулевска, К. Т. Синергетичният подход за повишаване качеството на обучението в началните класове. Автореферат на дисертация за присъждане на образователната и научна степен „Доктор“. Благоевград, 2007.

Марулевска, К. Т. Синергетичната „философия на комуникативността“ – в търсене на нови хоризонти за педагогическо познание. – Педагогика, 2006, №9, 3–20.

Милушев, В. Б. Триадата дейности решаване, съставяне и преобразуване на математически задачи в контекста на рефлексивно-синергетичния подход. Автореферат на дисертация за присъждане на научната степен „доктор на педагогическите науки“, С. 2008.

Димитр Френкев, Пловдивский Университет, „Паисий Хилендарски“, - Филиал Смолян, Республика Болгария

Христо Мелемов, Пловдивский Университет, „Паисий Хилендарски“, - Филиал Смолян, Республика Болгария

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКИХ ИДЕЙ ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Резюме: В этой работе автор анализирует цели и задачи математической подготовки будущих учителей и говорит о использовании определённых идей для осуществления математической подготовки на примерах из практики на университетах в Болгарии. Исходное положение автора основано на том, что математическую подготовку будущих учителей нужно осуществлять совместным действием больших количеств различных факторов.

Главные слова: цели и задачи обучения, математика, математическая подготовка, образование в Болгарии, образование будущих учителей.

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
– *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада* **–**

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***371.3::796***
13. новембар 2009. *стр.* ***507–522***

Доц. др Горан Шекељић, Учитељски факултет у Ужицу

Проф. др Милован Стаматовић, Учитељски факултет у Ужицу

Доц. др Живорад Марковић, Педагошки факултет у Јагодини

ОД ЕВРОПСКИХ ГИМНАСТИЧКИХ СИСТЕМА КА ХУМАНИСТИЧКОЈ ПАРАДИГМИ ИНДИВИДУАЛНО ОРИЈЕНТИСАНОГ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА

Апстракт: Историја се понавља. То је очигледно и из дуге и занимљиве историје физичке културе. У античкој Грчкој, људски идеал оличен у калокагатији**,** подразумевао је телесну лепоту, физичку спремност, али истовремено и умно и морално васпитање. У наредна скоро два миленијумима наука је стешњена између корица Светог писма, а физичко васпитање је неговано само у оквирима ратних вештина.

Физичка култура у Србији у 19. и 20. веку представљала је специфичне интерпретације европских гимнастичких система заснованих на приоритету друштвених интереса, што подразумева здравог, радно способног, за одбрану државе спремног појединца.

У времену које следи концепт физичког васпитања неминовно ће се оријентисати ка природној хуманистичкој парадигми, који подразумева индивидуално усмерено васпитање засновано на природном праву људи да се образују и васпитавају на основу својих потреба и хтења, а према својим идеалима и узорима. У школи будућности сваки појединац ће моћи да одреди сопствене оквире физичког васпитања. То подразумева слободан избор укупног времена, врсте, обима и интензитета физичке активности. Физичко васпитање у школи засновано на оваквим принципима захтеваће значајну реорганизацију постојећег школског система, који није у стању да грађанима омогући реализацију живота у складу са својим уверењима, могућностима, потребама и интересима.

Кључне речи: *гимнастички системи***,** *физичко васпитање***,** *циљеви***,** *школски системи***,** *реорганизација***.**

ЕВРОПСКИ ГИМНАСТИЧКИ СИСТЕМИ

Француском буржоаском револуцијом 1789. године започео је нови историјски период друштвеног развоја у Европи, карактеристичан по снажном технолошком напретку, индустријском развоју, повећаној финансијској моћи

и новим друштвено-политичким односима. Створена је нова друштвена снага – пролетаријат – која ће у наредним вековима покушати да се избори за своја политичка и социјална права. Нови односи у друштву, даљи развој науке, технологије и филозофске мисли, значајно су утицали на развој педагогије стварајући све квалитетније образовне системе. Напредне тежње младе буржоазије одбациле су концепт средњовековног образовања и створиле услове за појаву нове напредне грађанске педагошке мисли. Развојем школства сазрева идеја да и физичко васпитање[1] заузме своје место у систему образовања. Стицајем различитих гео-политичко-историјских специфичности у Европи се развија неколико по својим циљевима, облицима и организационим формама различитих система вежбања, и сваки од њих је извршио одређени утицај на развој физичке културе у Србији.

Немачки турнерски систем телесног вежбања

Овај систем се развио у Немачкој након њихових ратних пораза од Наполеонових армија почетком XIX века. Подржан је од интелектуалне елите ондашње Немачке: Канта, Нимејера, Рихтера, Арнда и Хегела, да се по основама Фукоове теорије физичким вежбањем изврши телесно и духовно дисциплиновање народа, са основним мотивом да се подстакне патриотизам, допринесе одбрани отаџбине, поврати пољуљани национални понос и изврши морални препород. Карактерише га изразито војнички карактер у којем су доминирале гимнастичке вежбе, јахање, пливање и мачевање. Централна личност немачког система телесног вежбања био је **Фридрих Лудвиг Јан** (1778–1852). Јавним слетским наступима својих вежбача на отвореном простору испод берлинских зидина вратио је турнкусту[2] популарност и учинио га доступним сваком појединцу. Да ли због сличних историјских прилика у којима се Србија налазила у другој половини деветнаестог века или због тога што је милитаризација[3] наставе физичког васпитања била уобичајена пракса у Европи XVIII и XIX века, не зна се, тек 1882. године министар просвете упутио је распис директорима школа да наставу гимнастике преузму виши официри из гарнизона. Тако се настава физичког васпитања одвијала у изразито војном карактеру, што је подразумевало велику дисциплину која је успостављана чак и драстичним казненим мерама. Међутим, настава физичког васпитања са пренаглашеним војничким обележјима и ригидним ставовима официра више је личила

[1] Име наставног предмета је током година мењано па се садашње физичко васпитање називало: гимнастика, телоупражненије, војено учење и гимнастика, играње, телесно вежбање, гимнастика и играње, гимнастика и војничко вежбање, телесно вежбање.

[2] Као филолог желео је да термин гимнастика замени немачким турнкуст, што би на немачком значило „гимнастича вештина“.

[3] Тако је нпр. француски генерал Сисеј (према: Илић 1987) издао наређење да се средњим школама позајме на реверс пушке и коњи како би се реализовала настава физичког васпитања.

предвојничкој обуци, тако да је овај концепт напуштен 1890. године разрешењем официра са места предавача.

Идеја јавних наступа и слетских вежби наслеђена из турнерског и соколског система вежбања, које треба да симболизују једнакост, равноправност, патриотизам, виталност, пожртвовање и снагу народа, са могућношћу симболичних метафора током јавних манифестација, била је у духу друштвеног система у Србији у другој половини XX века. Јавни и масовни наступи засновани на вежбама обликовања са и без реквизита чинили су незаобилазни део свечаности од школских приредби до највиших културних и државних свечаности. Манифестације од неколико стотина, па чак и хиљада вежбача биле су за посматраче веома атрактивне, али веома мало корисне за саме учеснике, јер се при увежбавању слетских вежби пажња искључиво усмеравала ка структури и кореографији вежбе него њеној форми. Крути механички покрети захтевали су дуготрајна, мукотрпна, монотона понављања како би се постигао потребан ниво усклађености, а да при том нису имала значајнији функционални утицај на развој организма, или стицање примењивих моторичких знања. Једнолично, монотоно вежбање постајало је само себи циљ и ускраћивало је природну потребу човека за разноврсним, слободним вежбањем у коме може исказати своју креативност. Напорна слетска увежбавања једноставних покрета након манифестације постајала су бесмислена и нису имала никакву корисну практичну примену.

Чешки соколски систем

Од свих европских система на простору Србије најснажнији продор остварио је чешки соколски систем. Слично као и код немачког гимнастичког система, заснивао се на правилима Дарвинове теорије еволуције да само снажни народи могу опстати у вртлогу историје. Соколски систем гимнастике био је један од видова супротстављања германизацији обесправљеног и великим делом потлаченог словенског народа. Преко својих представника и организација повезивали су се народи сличних судбина у циљу постизања културне аутономије. У периоду освајања националних слобода млади чешки интелектуалац доктор филозофије Мирослав Тирш 1862. године основано је „Гимнастичко друштво прашко“ чији се основни циљ могао наслутити из основног начела које је промовисао: **„***соколством к слободи***,** *соколством словенству***,** *словенством човечанству***“.** *О*сновни циљеви покрета били су јачање физичких способности, подизање националне свести, културна анатомија, свесловенска сарадња и национално ослобођење Чеха и Словака.

Заснован најпре на Јановом турнерском систему, Тиршов систем се одликовао и специфичностима, пре свега ритмичким и симболичким вежбама, а специјалност су му биле јавне демонстрације у виду масовних слетова. Симболичким вежбама, на индиректан начин, исказивано је све што је иначе било

забрањено или цензурисано. Током јавних демонстрација користили су се ланцима као симболом ропства, мачевима и буздованима се војевало за слободу која је обично на крају метафорички представљена заставама.

На иницијативу доктора правних наука Војислава Рашића, године 1891. „Београдско гимнастичко друштво“ прихватило је Тиршову идеју и тако прерасло у прво соколско друштво на овим просторима. Сличан друштвени статус осталих словенских народа иницирао је настанак оваквих организација свуда где су живели Словени, у Европи, Канади и Америци. Своје заједништво, блискост идеја и снагу демонстрирали су одржавањем свесоколских слетова.

Шведски систем здравственог вежбања

Паралелно с немачким системом, у Шведској се појавио гимнастички систем са изразито хигијенско-здравственим усмерењем. Оснивач овог система био је **Пер Хенрих Линг** (1776–1839) рођен у близини Стокхолма. Студирао је теологију, књижевност и историју. Схвативши врло рано потребу реформе физичког образовања, упутио је писмо шведској влади са захтевом за оснивање Више школе за гимнастику. Од владе је добио следећи одговор: ***„Имамо већ довољно жонглера и играча на конопцу да не мора да се помаже да их буде више“***. На сву срећу, више разумевања за његове идеје испољио је сам краљ Карло XIII, тако да је у Стокхолму отворен Краљевски централни гимнастички институт, који је већ 1822. године започео издавање првих диплома учитељима гимнастике. Као изврстан познавалац анатомије, физиологије, античке културе и кинеске здравствене гимнастике, Линг је створио свој метод вежбања утемељен на научним сазнањима који се заснивао на потреби да се сваки покрет, свака вежба подвргне строгој анатомској, механичкој и физиолошкој анализи. Сматрао је да не треба примењивати ниједну вежбу ако се не познају њена дејством на организам. Истакао је потребу да физичко вежбање буде научно подупрто, односно да прати достигнућа и открића анатомије и физиологије. Сматрао је да је приоритетни циљ вежбања да осигура нормалан постурални статус, природан развој и добро функционисање органа. Био је претеча мисли о потреби стицања моторичке информисаности и идеје да вежбање буде у здравствено-хигијенској функцији. То је подразумевало апсолутно познавање утицаја вежби на организам или неки од његових делова. Препоручивао је вежбе по апотекарским стандардима, што је подразумевало беспрекорно прецизно извођење вежби у прописаном броју понављања и серија. За потребе овог система конструисан је велики број специјалних справа за вежбање које се и данас користе: шведски сто, шведски сандук, шведска клупа, шведске лестве, али и рипстол, вертикалне мотке за пењање, лестве, квадрати, даске за истезање мускулатуре.

У Србији се током XIX и у првој половини XX века огромна већина становника бавила егзистенцијалним проблемима које је успевала да заборави једино размишљајући о политичким и националним интересима. Живот у Србији био је веома нестална категорија, животни стандард на граници издржљивости, а тежак дуготрајан рад као услов преживљавања остављао је мало времена и снаге за размишљање о гимнастичкој активности која би исправила естетске недостатке лошег постуралног статуса или вођење расправе о физиолошко-анатомској сврсисходности неке од вежби.

Енглески систем спорта

Релативна географска издвојеност од остатка континента и приврженост њених житеља традицији, условила је да се на територији Велике Британије формира специфичан однос према физичкој култури. До краја деветнаестог века, омладина у Британији је била упућена у **„***опијање***,** *коњске трке***,** *коцкање***,** *крваве спортове***,** *туче за награду***“** (Манган, 1998). Смисао настанка спортских игара[4] био је да се посредством игара (Манган, 1998) изврши сублимација нагомилане необуздане енергије. Спорт је промовисао меритократију, што је подразумевало промоцију фер такмичења и једнакости, међутим, како је Ђулијаноти (2008) приметио, **„***тамо где су у великом броју одлазили дечаци из јавних школа***,** *унутар Империје или изван ње***,** *преовладавали су крикет***,** *тенис***,** *поло и рагби***,** *док је тамо где су ишли са жуљевитим рукама синови физичких радника преовладавала фудбалска грозница***“.**

Енглески систем спорта код нас је заживео највише заслугом студената школованих у највећим универзитетским центрима Европе. По угледу на клубове у којима су вежбали, студенти оснивају прве школе фехтовања (мачевања), пливања, а са радом почињу и прва грађанска друштва за физичко вежбање. Једно од првих српских друштава за гимнастику и борење основао је 1857. године академски сликар, бечки ђак, Стева Тодоровић.

Почетком XX века у Србији дефинитивно долази до развоја ове идеја оснивањем многобројних фудбалских, боксерских, рвачких, коњичких, веслачких и других клубова. Министарство просвете Краљевине Србије издало је 1911. године *Основна правила и упутства за наставу физичког вежбања у средњим школама***.** Између осталог, ученицима се препоручивало да приступе планинарским, извидничким, трезвењачким, стрељачким, клизачким, веслачким и сличним друштвима. Према истом упутству препоручује се оснивање и ђачких спортских друштава, излетничких организација, стрељачких дружина, школа за пливање, мачевање и гимнастичких друштава. Приметно је да се не препоручује чланство у фудбалским друштвима. Вероватно се фудбалска игра

[4] Термин „спорт“ потиче из енглеског језика, у употреби је од XVI века, и као глагол има значење играти се, веселити се, веселити се, приказати. Спорт као именица означава рекреацију, игре и играње, весеље, шалу и шегачење (Ђулијаноти, 2008).

није препоручивала јер је обиловала грубостима и важила за опасну игру коју је на улицама градова упражњавала сиротиња и доколичари. Званични став људи од ауторитета се може наслутити и из испитног питања из 1943. године у Учитељској школи у Ужицу који је гласио: **„***Негативан утицај фудбала на млади организам***“**, а поставила га је на разредном испиту ментор Боса Мијатовић, иначе учитељица ручног рада која је током године предавала гимнастику.

У деценијама после рата енглески систем спорта надвладао је све друге системе, највише због тога што је био ослобођен крутих форми вежбања каквим су се одликовале гимнастичке и слетске вежбе. Изгледа да су могућности разноврсних физичких активности и непосредни такмичарски дух највише одговарали људској природи. На нашим просторима спорт је доживео велику популарност, али идеја џентлменства и фер плеја, нажалост, никада није масовније прихваћена.

Утицај социјалистичке идеологије на систем физичког васпитања

Идеологизација физичког васпитања настављена је и у периоду након Другог светског рата. Наиме, педесетих година, повратком Бранка Полича, професора методике физичке културе на Државном институту у Београду, са стручног усавршавања из Москве, код нас је заживела идеја о три циља физичког васпитања позната као **„***три ради***“** – ради здравља, ради одбране и ради рада.

Један од примарних задатака новог друштвеног система који се формирао у Србији након Другог светског рата, и који је тежио да буде хуманији од свих претходних, био је брига о здрављу становништва. Васпитно-образовни систем је незаобилазно место за бригу о здрављу најмлађих, а као идеалан предмет наметао се час физичког васпитања.

Део задатака који би током наставе требало да се остваре односи се на **побољшање, убрзање, подстицање раста и развоја**. Разлике у маси и волумену се могу очекивати, а истраживања Матића и Бокана (1990); Биговићеве, (2003), Мартиновића (2003), Шекељића и Стаматовића (2006), Марковића (2008) и Шекељића (2008) нису указала на то да вежбање може проузроковати већи раст и опште познату чињеницу да није могуће изменити генетске кодне матрице физичким активностима. Раст зависи од секреције хормона раста који подстичу многобројни фактори. Према Мићићу (2002), фактори који подстичу секрецију ГХРХ су стрес, физичка активност, аминокиселине и сан, док гликоза и соматостатин инхибишу секрецију. Ови фактори функционишу на нивоу узрочно последичне спреге са крајњом сврхом успостављања хомеостазе чији је принцип открио Клајд Бернард 1877. године. Међусобно условљена секреција је под утицајем хипоталамуса и аденохипофизе и одвија се искључиво у оквирима генотипа. Садашње стање науке заступа став да настава физичког васпитања у најбољем случају може утицати на **„***отклањање извесних чинилаца ометања раста и органског развитка који се као дисфункција организма могу профилактички предупредити или санирати***“** (Матић, 1990).

Један од циљева наставе односи се на **правилно држање тела**. Глобални цивилизацијски проблем настао из низа фактора као што су наследни, морфолошки, физиолошки, нутриционистички, економски, социолошки, културолошки, разрешен је тако што је дефинисан као један од задатака наставе физичког васпитања. Физичка вежба јесте једно од средстава којим се може утицати на постурални статус код људи, али час физичког васпитања ни временски, ни структурално, ни концепцијски није замишљен као место на коме је могуће озбиљније бављење овим проблемом.

Физичким активностима може се извршити утицај на онога ко вежба, али да се могу изазвати мутације гена и тако **побољшати наследне особине потомства**, како то тврди Лескошек (1980) једноставно није научна чињеница. Идеја је поткрепљена Менделовом теоријом да **„***спољни фактори могу утицати на гене***“**, што је у његовој интерпретацији значило да се физичким вежбањем може побољшати ДНК структура и тако допринети да **„***здрави родитељи рађају здраву децу***“**.

Неразумна потреба да се докаже како се физичким вежбањем могу разрешити сви проблеми од националних до индивидуалних кулминирала је тврдњом да повећана физичка активност утиче на **повећање интелектуалних способности**. Лескошек (1980) ту идеју заснива на размишљању Аристотела који у свом делу ***De pronostica*** истиче да „*су људи са убрзаном циркулацијом постали песници и пророци***,** *иако су били средњих способности***“.** Лескошек (1980) се позива на савременија истраживања лекара Мосоа, Франка и Шерингтона који су **„***посматрали рад мозга кроз отвор на лобањи и утврдили да се он увек избочи код јаке пажње и мишљења услед појачаног крвотока у мозгу***“**. Према истом извору, до сличних резултата су дошли Волкова и Грошенков, на основу чега су закључили да **„***убрзано кретање у мозгу и продубљено дисање олакшавају пажњу***,** *памћење и мишљење***“.** Занимљиво је да до сада није било доказа који би потврдила хипотезу која се намеће из оваквих тврдњи, да су атлетичари или пливачи на дуге стазе људи изузетне интелигенције са великим запреминама мозга насталог као последица знатне прокрвљености централног нервног система услед дуготрајног вежбања. Савремена наука није потврдила тезу да физичко вежбање утиче на ниво интелектуалних потенцијала, али је утврдила чињеницу да интелектуално супериорнији људи редовно кроз одређене видове физичког вежбања испољавају одговорност и бригу о свом телу (Стрел, 2009)[5].

Садашње стање науке физичке културе указује да вежбање може корисно да делује на организам човека, али да претерано или нестручно деловање

[5] Стрелово саопштење на научном скупу одржаном на Факултету спорта и физичког васпитања, Засновано је на чињеници да је тридесет најинтелигентнијих девојака у Словенији на тестирању остварило фантастичне резултате на тестовима физичких способности. Нису оне биле паметне зато што их је физичко вежбање таквим учинило, већ је савест захтевала од њих бригу о свом телу, а последица физичке активности су се манифестовале врхунским резултатима.

може остварити и негативне ефекте. Познато је да одговарајуће физичке активности доприносе повећању аеробних могућности и анаеробних капацитета, да доприносе хипертрофији мишића, јачању зглобних веза и лигамената, задебљању и чврстоћи костију, развоју унутрашњих органа, јачања имунитета и отпорности. Стручно осмишљења и плански изведена физичка активност доприноси достизању генетски детерминисаних могућности организма у његовом моторичком и физичком развоју. Специфичним спортским техникама може се овладати у одговарајућем методском поступу. Кинезиологија је дефинисала низ закона, принципа и правила у циљу остварења позитивних ефеката вежбања. Познато је нпр. да мали интензитет вежбања не доприноси повећању способности, док претерана физичка активност може остварити рђава дејства на организам. Према Живанићу (2002), Светска здравствена организација подржава став да: **„***редовна***,** *индивидуално дозирана* ***(****програмирана****)*** *физичка активност у широком обиму штити организам од најзначајнијих хроничних незаразних обољења савременог света***.** *Постоји општа сагласност да она доприноси смањењу ризика прераног умирања***,** *можданог удара***,** *развоја кардиоваскуларних обољења***,** *хипертензије***,** *инсулин-независног дијабетеса и остеопорозе***,** *помаже снижавању крвног притиска код особа са развијеном хипертензијом***,** *смањује ризик обољевања од карцинома колона***,** *смањује осећај депресије и анксиозности***,** *помаже одржавању оптималне телесне тежине***,** *помаже оптималном развоју и одржавању функционалне способности костију***,** *мишића и зглобова***;** *доприноси осећању задовољства и доброг расположења***“.** Због тога Светска здравствена организација 1995. године промовише оперативну декларацију под називом ***Physical activity for health,*** коју је упутила свим владама на свету, у којем се констатује недовољна физичка активност и апелује на изради националних програма физичке активности не само у оквирима наставе.

Покрет се може користити као лек, али се прекомерним дозирањем могу изазвати штетне последице. Према подацима Светске здравствене организације, животни век спортиста у просеку износи мање од 58 година и последица је великог ангажмана свих виталних органа који се више троше у интензивнијем режиму рада током вежбања. Размена на ћелијском нивоу (разградња и поновна синтеза АТП и ЦП) је вишеструко већа код спортиста што оставља последице на микро нивоу. Ангажман коштано–зглобног система код тзв. веслача, гимнастичара, боди-билдера, дизача тегова или балерина је толики да проузрокује не само честе повреде ових органских структура, већ и њихове дегенеративне промене (Угарковић, 2002). Сматра се да спортови из тзв. ране специјализације (бициклизам, кошарка, карате, ватерполо) изазивају одређене промене у телесном развоју типа деформитета кичменог стуба (Угарковић, 2002). Колико оне могу бити трагичне, може се сагледати из података Америчког удружења кардиолога које је објавило податак да у свету сваке године изненада умре око 50 младих спортиста само на званичним такмичењима (Хаџи-Тановић, 2002). Најчешћи узрок смрти јесте акутни инфаркт срца настао као последица коронарне болести, убрзане артеросклерозе и неумерене физичке активности.

Како би се одредиле границе између активности које су пожељне и оних које то више нису, према Живанићу (2002), амерички колеџ за спортску медицину поставио је глобалне смернице адекватног модулирања учесталости, интензитета и трајања физичког вежбања за програме физичке активности аеробног карактера. И поред тога што се једно програмирање физичког вежбања мора заснивати на принципу индивидуалности, дата су основна упутства која препоручују учесталост вежбања од 3 до 5 дана у недељи. Интензитет вежбања треба да се креће од 60 до 90% максималне фреквенције срчаног рада или 50–85% максималне потрошње кисеоника. Трајање разноврсних вежбања аеробног усмерења, у којима су ангажоване велике мишићне групе као што су ходање, планинарење, трчање, џогинг, вожња бицикла, крос-контри скијање, плес, веслање, пливање, клизање, различите игре, требало би да трају од 20 до 60 минута.

Физичка активност јесте културна надградња и цивилизацијска тековина, али још увек представља неопходност у остварењу здравља. Због тога је неопходно да један глобални антрополошки простор, као што је здравље, буде предмет и интелектуалног и моралног и естетског, а не само физичког васпитања како су то приметили Матић и Бокан (1990).

Други задатак наставе физичког васпитања, према Лескошеку (1980), огледа се у потреби да оно „*мора стварати позитиван однос према раду*“ и не може бити изнад свакодневних радних обавеза. Такав став он образлаже уверењем „*да је потребно борити се против тога да се у спорту развијају људи којима су непознате тешкоће и лепоте рада**...** Спортисти не могу бити издвојени из производње**.** Човек који је физичким вежбањем постао снажан**,** брз**,** окретан и издржљив**,** треба да буде пример осталим како се ради**.** Беспослничар**,** слаб радник и* ***лош ученик*** *не могу се зато ни у ком случају назвати добрим вежбачем или спортистом јер им недостаје* ***правилан однос према раду***“.[6]

Формирање правилног односа према раду током часова физичког васпитања је толико бесмислен да га даље не треба ни коментарисати. Довољно је замислити се над питањем ко од нас иде на вечерњу партију фудбала са пријатељима да би сутра могао више да ради на послу.

Идеја о **„***правилно организованом физичком васпитању***“** подразумевала је бригу о заштите државе од спољних и унутрашњих непријатеља **„***да је потребно развијати југословенски социјалистички патриотизам***,** који се одражава према нашем друштвеном уређењу и лепотама наше земље**....** Физичка култура не може бити изнад политике**...** и треба бити у духу тековина ослободилачке борбе***“,*** очигледна је из става Едварда Кардеља (према: Лескошек, 1980). Ондашња политичка структура давала је и лични пример развијања борбеног и патриотског духа у виду активности које су најчешће биле организоване у виду ловачких акција на крупну дивљач, најчешће на медведе капи-

[6] Ова синтагма још увек егзистира у дефиницији циља наставе физичког васпитања.

талце. Овакве акције су и медијски праћене у виду извештаја на почетку телевизијског дневника, а резултати добре форме били су видљиви на основу острељених трофејних примерака.

Интересантно је питање зашто само физичко васпитање у својој таксономској лествици приоритета на тако високом месту има циљ који се односи на одбрану земље. Зар један добар информатичар, математичар, инжењер, лекар, полиглота, возач, конструктор, пекар или аутомеханичар у оквирима својих способности не могу допринети одбрани земље? Ако могу, зашто то није наведено као један од циљева у наставним предметима који подржавају такве професије?

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ

Упркос великом значају физичког вежбања који није порицао ниједан васпитно-образовни систем у Србији, држава је врло мало урадила да физичко васпитање у школама стварно добије третман какав би по циљевима који су му додељени требало да има. Материјално техничка опремљеност школа никада није била ни близу прописаних норми (Петровић, 1987). Ефекти наставе су спорадично и парцијално процењивани само у оквирима научних радова, а постигнућима наставе нико од истраживача није био задовољан (Полич, 1965; Мартиновић, 2003; Божиновић, 1980; Иванић, 1969; Рељић, 1971; Стаматовић, 1999). Органи школске управе од директора преко министарства до скупштинских органа[7] нису никада остварили системску евалуацију (Матић и Бокан, 1987) упркос многобројним студијама које су указивали на проблеме наставе. Тиме су државни представници у стогодишњој традицији физичког васпитања увек изнова исказивали невиђено лицемерство. Потреба за физичким васпитањем никада није била спорна, пред ову наставну област постављани су веома захтевни циљеви, а чинило се недовољно да се тај део образовно-васпитног система сем формално и суштински оствари.

Елем, овако је било. Свест о потреби физичког васпитања у Србији заживела је кроз акта српских просветних службеника. Главни школски управитељ Милован Спасић 1845. године писао је о телесном васпитању деце као најпречем задатку родитеља, а онда и учитеља који треба да га потпомогну организовањем дечијих игара. Овакви захтеви нажалост нису заживели и у пракси јер је др Ђорђе Натошевић као надзорник 1867–1868. године обишао све школе у Србији и констатовао да телесног васпитања у школама практично нема. Као предлог мера за превазилажење стања препоручио је да се гимнастика уведе у сва четири разреда, у времену од 11 до 11.30 часова. Ипак, први

[7] Закључци о „забрињавајућем“ стању у физичкој култури били су предмет расправе и Скупштинских органа СР Србије 1985. године.

конкретнији потез направио је министар просвете Димитрије Матић, који је 10. децембра 1868. године упутио распис учитељима и учитељкама основних школа да сваке недеље одреде по 3–4 часа ван школског времена за гимнастику и при том доставио *Упутство за телесно вежбање*, што представља први наставни програм физичког васпитања.

Стотину година касније животни услови су се драстично побољшали, а друштво је постало значајно богатије. То се, међутим, није одразило на побољшање услова за извођење наставе јер су још увек лошу материјалну опремљеност школа за област физичког и здравственог образовања констатовали: Полич 1965, Константиновић 1969, Рељић 1970, Лескошек 1976, Републички завод за унапређење васпитања и образовања 1985, Бокан 1985, Петровић 1987. Истраживања Републичког завода за унапређење васпитања и образовања из 1985. године, Бокана (1985) и Зорице Петровић (1987) указују на то да у Србији само 30% основних школа има задовољавајуће фискултурне сале и отворене спортске терене, а да је опремљеност справама и реквизитима нешто боља и да износи око 60% од од стране Министарства просвете прописаних норматива.

Непостојање стручних наставника је, такође, представљало велики проблем, па је Професорски савет морао да донесе одлуку да се том делатношћу позабаве разредне старешине. Из извештаја током године који су подносили сами наставници може се сагледати да се то назови гимнастичење претворило у **„***марширање***,** *кретање и образовање различитих колона према земљишту***“** у дужини од 5 до 7 километара, а да је у тој намери највише инсистирао и истрајавао Мирко Поповић, незаборавни предавач историје и планинар. Већ у следећој школској години у подели предмета, гимнастика није постојала, мада су излети остали у наставном плану. Недостатак кадрова за реализацију наставе физичког васпитања приморала је Министарство просвете да 1908. године отвори Гимнастичку школу у Београду за школовање стручног кадра. Школа је прекидала с радом због ратова и многих других потешкоћа, али стална потреба за стручним кадром током година учинила је да ова школа 1946. године прерасте прво у Државни институт за фискултуру, а данас је то Факултет за спорт и физичко васпитање.

Након више од петнаест деценија увођења физичког васпитања у образовне системе може се констатовати да је ситуација слична некадашњој. Анализа многобројних истраживања указује да се узроци таквог стања могу објаснити слабом мотивисаношћу наставног кадра да реализује наставу (Рељић, 1971), недовољном кадровском оспособљеношћу (Берковић и сар., 1982. и Стаматовић, 2001), неодговорношћу реализатора наставе и инертношћу просветних органа (Бокан, 1988), избегавањем часа који захтева комплетна интелектуална, емотивна и знатна физичка оптерећења наставника и часа који са собом носи велику дозу одговорности и ризика (Зданског, 1998), да се часови замењују **„***важнијим предметима***“** (Божиновић, 1980), или да се на часовима ретко решавају конкретни задаци, а интензитет рада и ангажованост ученика не задовољава ни најелементарније потребе (Стаматовић, 2001).

СВРХА И СМИСАО ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА У САВРЕМЕНОМ ДОБУ

Кратки историјски преглед гимнастичких система указује на потребу друштва да организује, усмерава и одређује циљеве физичког васпитања према државним потребама и интересима, најчешће занемерујући индивидуалне жеље и интересе. Због тога је физичко васпитање служило **физичкој и духовној обнови ратом поробљених земаља, подизању пољуљаног националног достојанства, али и за остварење империјалистичких циљева**.

Физичко вежбање служило је и за **уздизање угушене националне свести, буђење и развијање националног заноса, повезивање и уједињење поробљених народа сличног порекла и судбине, у њиховој тежњи ка независности и уједињењу**.

У земљама далеког истока основни циљ физичког васпитања и данас јесте **поспешивање радне моћи становништва**. Вежбање је усмерено у циљу формирања радно способног човека, чије ће физичке способности бити у служби повећања радних могућности. Одређени видови физичког вежбања користе се у циљу бржег и потпунијег одмора како би се спремно дочекале нове радне обавезе и остваривали већи профити.

Данас на почетку III миленијума у већини нација достигнут је степен цивилизације, хуманији од свих досада познатих, али још увек далеко од жељеног који би се могао објаснити у само три речи: **једнакост, слобода, правда**. У савременом друштву физичко васпитање егзистира између науке и уметности. Кинезиологија има епистемиолошко одређење у систему наука о човеку, али не треба занемарити чињеницу да покрет у одређеним условима може бити уметничко средство у стимулацији чула, ума или духа. **У том контексту сврха односно крајња смисленост физичког вежбања као и сваког другог уметничког дела може бити у саопштавању неке идеје, као што се то дешава са духовно или филозофски мотивисаном уметношћу; у производњи осећаја лепоте; у истраживању природе чула; из задовољства; или остваривање . Физичка култура као научна дисциплина допринела би откривању и разумевању природних закона који би допринели њеној уметничкој тежњи.**

Дуга традиција физичког васпитања указује да се она кретала између есенције и егзистенције, између објективних друштвених условљавања и индивидуалних потреба. У савременом свету оно је још увек далеко од остварења образовно-васпитног идеала. Концепт досадашњих образовних система заснован на приоритету друштвених вредности и интереса ће даљим развојем цивилизације променити оријентацију ка природној хуманистичкој парадигми који подразумева индивидуално оријентисано васпитање. **Физичко васпитање ће напустити концепт остварења друштвених интереса, и занемарива-**

ње права грађана да се образују и васпитавају на основу својих потреба и хтења, а према својим идеалима и узорима. Сврха наставе мора бити стицање информација како би свако био у стању да изабере активности за које има афинитета и талента, да одреди обим и интензитет вежбања која ће му помоћи да квалитетно реализује живот на начин на који то жели, у складу са својим уверењима, могућностима, потребама и интересима. То подразумева напуштање идеја у којима је физичко васпитање у служби радних, патриотских и других друштвених интереса. Физичко васпитање у сарадњи са осталим наставним предметима треба да тежи најважнијем циљу – **стварању човека**. Максима Ешлија Монтгомерија има управо ту поруку: **„***бити човек није статус са већ према коме се иде***“,** што подразумева **„***да ниједна јединка из врсте која се тако превремено назвала Хомо сапиенс***,** *није рођен са људском природом***“.**

Пристајањем на овакав циљ физичког васпитања лако је одредити задатке наставе:

(1) Стицање теоретских знања како би се схватио смисао, вредност и значај физичког васпитања.

(2) Стицање моторичке информисаности како би се стекли услови да се идеја о вредностима вежбања конкретизују и практично провери.

(3) Васпитно деловање на црте личности на које је могуће утицати током физичких активности као што су: истрајност, одлучност, храброст, толерантност, социјализација и др.

У том смислу обавезе друштва своде се на остварење:

• Права на **једнакост**. Право на физичко васпитање имају сви без обзира на пол, расу, веру, материјалне могућности, друштвени статус, наследне диспозиције, таленат и сл.

• Права на **слободу** избора. Свако треба да одлучи жели ли у свој културни живот да угради и физичко васпитање.

• Права на **квалитетно** физичко васпитање, што подразумева адекватне материјално-техничке услове, квалитетне наставнике и флексибилне наставне програме.

ЛИТЕРАТУРА

Аруновић, Д. (1992): *Физичко васпитање*. НИУ „Народне новине“, Ниш.

Берковић, Л., Малацко, Ј., Бала, Г. (1982): *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од стручне оспособљености наставника*. Факултет физичке културе, Нови Сад.

Биговић, М. (2003): *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од нивоа стручне оспособљености наставника*. Магистарски рад, Факултет физичке културе, Нови Сад.

Божиновић, Љ. (1980): „Проблем физичког васпитања у нижим разредима основне школе“, *Физичка култура*, бр. 2, Београд.

Бокан, Б. (1988): „Материјална основа школског физичког васпитања као предмет стручног опредељења и ангажовања“. *Физичка култура*, бр. 1–2, Београд.

Ђулијаноти Р. (2008): *Спорт, критичка социологија*. Клио, Београд.

Зданског, И. (1998): *Нови програм физичког васпитања у основним и средњим школама*. Зборник прилога о унапређивању наставе физичког васпитања. Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања, Београд.

Иванић, С. И Ацковић, Т. (1969): „Активност ученика на часу физичког васпитања кроз призму наших истраживања“. *Физичка култура*, бр. 1–2, Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.

Илић, С. (1987): *Историја физичке културе*, Партизан, Београд.

Јовановић, А. (1983): *Физички развитак и биомоторичке способности ученика првих разреда основних школа Београда и Краљева*. Магистарска теза, ФФК, Београд.

Јовановић, А. (1998): *Динамика развоја морфолошких и антрополошких димензија ученика основних школа из Београда*. Докторска дисертација, Факултет физичке културе, Београд.

Ковачевић, В. (1987): *Физичко васпитање у ужичкој Гимназији и Педагошком одељењу до **1925.** године*, Педагошка академија „Желимир Жељо Ђурић“, Ужице.

Ковачевић, В. (1987): *Физичко васпитање у ужичкој Учитељској школи од **1941.** до **1952.** године*, Педагошка академија „Желимир Жељо Ђурић“, Ужице.

Константиновић, С. (1969): *Мере за унапређење наставе физичког васпитања у млађим разредима школа и ступња*. Магистарски рад, Висока школа за физичко васпитање, Београд.

Константиновић, С. (1969): „Потреба увођења предметне наставе физичког васпитања у млађе разреде основне школе“. *Настава и васпитање*, бр. 1, Београд.

Крсмановић, Б. (1985): *Ефикасност наставе физичког васпитања у зависности од модела наставних програма*. Докторска дисертација, Нови сад.

Кукоља, М. (2003): *Развој моторичких способности деце и омладине. Дечији спорт од праксе до академске области*, Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.

Лескошек, Ј. (1980): *Теорија физичке културе*, НИП Партизан, Београд.

Mangan, J. A. (1998): The Games Ethic and Imperialism: Aspect of the Diffusion of an Ideal. London: Frank Cass.

Мартиновић, Д. (2003): *Постигнућа у настави физичког васпитања*. Интерпринт, Београд.

Матић, М. и Бокан, Б. (1990): *Физичко васпитање увод у стручно-теоријску надградњу*. Едиција Око, Нови Сад.

Мићић, Ј. (2002): *Неуроендокрине регулације*. Зборник прилога о унапређивању наставе физичког васпитања. Министарство просвете, Сектор за истраживање и развој образовања, Београд.

Петровић, З. (1987): *Простори за наставу физичког васпитања у београдским основним школама и могућности њихове хигијенске и здравствено превентивне валоризације*. Докторска дисертација, ФФВ, Београд.

Полич, Б. (1965): *Актуелни проблеми школског физичког васпитања. Путеви савременог физичког васпитања у школама*. „Партизан“, Београд.

Рељић, Ј. (1971): *Утицај телесног вежбања у средњим школама на соматске, моторне и конативне особине омладине, Физичко вежбање и његов утицај на ученике*, Партизан, Београд.

Републички завод за унапређење васпитања и образовања (1985): Стање и проблеми физичке културе у основном и средњем образовању СР Србије, Београд.

Стаматовић, М. (1999): „Актуелно стање физичког васпитања у млађим разредима основне школе“. Зборник радова, 2, Учитељски факултет, Ужице.

Стаматовић, М. (2001): *Испитивање ефикасности наставе физичког васпитања у **IV** разреду основне школе у зависности да ли се организује као разредна или предметна настава*. Докторска дисертација, Београд.

Strel, B. (2009): У*водно саопштење на научном скупу под називом:* International scientific conference, „Teoretical, methodology and metodical aspects of physical education“, conference proceedings, Faculty of Sport and Physical Education, University of Belgrade, 11–12 December 2008. godina,

Угарковић, Д. (2002): *Биолошки раст и развој*. Спортска медицина. Европски центар за мир и развој Универзитета за мир Уједињених нација, Београд.

Хаџи-Тановић, В. (2002): *Изненадна смрт код спортиста*. Спортска медицина. Европски центар за мир и развој Универзитета за мир Уједињених нација, Београд.

Шекељић, Г. (2008): *Ефекти примене основних елемената кошарке као наставног садржаја часова физичког васпитања код ученика четвртог разреда основне школе*. Докторска дисертација, Факултет спорта и физичког васпитања, Београд.

Шекељић, Г. и Стаматовић, М. (2006): „Реформе наставе физичког васпитања – између есенције и егзистенције“, *Зборник радова бр.* 6, Учитељски факултет, Ужице.

Шекељић, Г. и Стаматовић, М. (2006): „Утицај ефикасности наставе физичког васпитања на морфолошки статус ученика IV разреда основне школе“. *Антропološки статус и физичка активност деце и омладине*, Зборник радова интердисциплинарне научне конференције са међународним учешћем, Факултет спорта и физичког васпитања, Нови Сад.

Dr. Goran Sekeljic, Teacher-training Faculty of Uzice
Dr. Milovan Stamatovic, Teacher-training Faculty of Uzice
Dr. Zivorad Markovic, Faculty of Pedagogy in Jagodina

FROM EUROPEAN GYMNASTIC SYSTEMS TOWARDS A HUMANISTIC PARADIGM OF INDIVIDUALLY ORIENTED PHYSICAL EDUCATION

Summary: The concept of educational systems based on priority of social values changes its orientation towards a natural humanistic paradigm that implies individually guided education. Physical education is no more at service of common social interests, but becomes more and more a natural right of a citizen to educate himself according to his ideals and models. That means that there is a need to offer everybody enough theoretical and practical knowledge to make him be able to choose the type, range and intensity of activity he has affinity and talent for; the affinity which will help him to lead his life in the way he wants, in accordance with his beliefs, needs, possibilities and interests.

Key words: ***history, physical culture, gymnastic systems, physical education, teaching objectives.***

Научни скуп „*Образовање и усавршавање наставника*“
–** Циљеви и задаци васпитно-образовног рада **–

Учитељски факултет у Ужицу *УДК* ***378.147::791.623***
13. новембар 2009. *стр.* ***523–534***

Доц. мр Бранко Поповић, Учитељски факултет у Ужицу

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ У НАСТАВИ ПРЕДМЕТА ФИЛМСКА И ТВ КУЛТУРА НА УЧИТЕЉСКОМ ФАКУЛТЕТУ У УЖИЦУ

Апстракт: У овом раду се говори о значају изучавања предмета Филмска и ТВ култура на Учитељском факултету у Ужицу, затим о циљевима и задацима у настави као и о наставном плану и програму који се изводи у току једног семестра, односно 30 часова. У раду се посебно наглашава разноврсност програма уз коришћење мултимедијалних средстава у настави као што су дигитални приказивачи филма, видео-пројекције и телевизијски студији.

Кључне речи: *филмска и ТВ култура***,** *уметност***,** *циљеви и задаци наставе***,** *кинематографија у настави***,** *филмска и ТВ продукција***.***

УВОД

Акредитацијом програма основних академских студија Учитељског факултета у Ужицу, студенти имају прилику да у оквиру блока изборних предмета изучавају и основе филмске и телевизијске продукције. Садржајима из ове области омогућава се студентима, будућим учитељима и васпитачима, стицање додатних знања и вештина ради подизања и оплемењивања опште културе, али и упознавања с једном од најпопуларнијих области у савременој уметности. То подразумева упознавање студената с настанком и развојем филмског и телевизијског стваралаштва, проучавање настанка филма и телевизије у условима различитих друштвених процеса кроз које су пролазили и утицај који су извршили на свет око себе. Наставни план обухвата програм предавања и гледања најзначајнијих филмских и телевизијских остварења код нас и у свету у току једног семестра (са два часа недељно). Наставно градиво, које предвиђа програм, састоји се из више тематских целина:

I. Уметност филма

(1) појам филма и кинематографије и преглед историје кинематографије;

(2) развој звучног филма;

(3) почеци кинематографске делатности у нашој земљи;

II. Дефинисање телевизије

(1) настанак и развој телевизије у свету и код нас;

(2) основни телевизијски продукциони пунктови и;

(3) програмске функције телевизије.

ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ У НАСТАВИ ФИЛМСКЕ И ТВ КУЛТУРЕ

Основни циљ овог изборног предмета је упознавање студената с уметношћу филма и телевизије, разумевање њиховог функционисања и могућности примене у настави. Допунски циљеви произилазе из основних и односе се на оспособљавање студената ради критичког расуђивања и поимања филмске и телевизијске продукције у ери глобалне употребе, али и злоупотребе масовних медија, као и свеприсутности покретних слика у савременом технолошком свету. Стога се од будућег учитеља и васпитача очекује да познају процес настанка филма и телевизије, продукционе услове, међузависност и значај који имају ова два медија као и најзначајније ствараоце и стилске особености настале током века постојања. Посебно је значајно да се током наставе код студената развије критички однос према масовној фабрикацији филма и телевизије и њиховој злоупотреби.

„Недавно су питали Френсиса Форда Кополу зашто је лош амерички филм наставио, упркос свему, да одушевљава људе у целом свету. 'Нису филмови ти који одушевљавају, то је Америка која је постала нека врста великог Холивуда', узвратио је италијанско-амерички режисер“.[1]

Данашњи човек је опхрван покретним сликама чија функција одавно превазилази пуку забаву. Том чуду савремене технологије, које нам је постало незаобилазна свакодневна опсесија, било због информативног или забавног програма, најтеже се одупиру деца. Она су најнезаштићенији део наше популације на коју свет филма и телевизије има велики утицај. Наравно, технолошки развој има и својих позитивних страна које се одликују, пре свега, у могућности бољег и свестранијег образовања. Затим, употребом телевизије, а нарочито интерне у школама и на факултетима, подстиче се развој очигледне наставе и упознавање света космоса и микрокосмоса. Међутим, савременом студенту треба предочити и негативна функција филма и телевизије, посебно она која утиче на развој агресије код деце, која повлађује лошем укусу и одвлачи га од обавеза учења, усавршавања, бављења спортом, упознавања пријатеља, и која онемогућава развој комуникације међу људима и слично. Поред родите-

[1] Вирилио, П., *Информатичка бомба*, Нови Сад, 2000, 26.

ља, велику обавезу имају управо васпитачи и учитељи да припреме и усмере децу у правцу корисне примене филма и телевизије.

„Данас живимо у имагинарном екрана, међупоља и подвостручења, од међашења и од мреже. Све наше машине су екрани, а међудејство људи је постало међудејство екрана. Ништа од онога што се исписује на екранима није написано да би било дешифровано у дубину, него да би било испитано тренутно, у непосредном одреаговању на смисао, у једном кратком споју полова представе.“[2]

Утолико је улога учитеља и васпитача од изузетне важности. Најпре се очекује од њега да према овим медијима покаже велико разумевање њихове суштине, али и да поседује дистанцу према њиховој могућој посесивности и наметљивости. Од њега се очекује да у свом будућем позиву, у учионици али и ван ње, усмери дечију радозналост у правцу истинског квалитета, зарад препознавања најважнијих уметничких вредности, али и одбацивања лажних, кичерских и површних остварења. То се нарочито односи на телевизију која се уселила у савремене домове, путем сателита, кабловских веза и интернета умножила се и експлодирала у нашим собама, окупирала слободно време деце и направила од њих ТВ зависнике.

„Велики део времена, сем док спавамо, проводимо окружени покретним сликама. Оне су у нашем искуству заузеле до те мере средишно место да је већ необично провести макар и један дан без дуготрајног сусрета с њима – гледајући неки филм или телевизију. Укратко, покретне слике су постале део општег окружења савременог индустријског друштва. Њихов утицај је толики да материјално и психолошки обликују наше животе.“[3]

Већина студената који уписују учитељски факултет имају веома магловиту слику о томе како настаје филм или телевизија, затим, недостају им сазнања о њиховом значају, могућим порукама које носе, а вербални језик им је на нивоу основне писмености која се изражава у неколико општих фраза. Такви појединци су лака жртва оних који умеју да манипулишу покретним сликама и та мањина која разуме функцију и снагу покретних слика намеће се као ауторитет, а учитељ и васпитач губе своје упоришне тачке у образовању и васпитању младих.

Усвајање основних знања из ове области ствара предуслов за образовање узорног педагошког радника који ће снагом своје васпитно-образовне функције коју носи и неопходних дидактичко-методичких знања, умети да децу од првог до четвртог разреда уведе у свет филма и телевизије, да је заволе и разумеју, а по потреби и користе ради властитог усавршавања. У даљем раду

---

[2] Бодријар, Ж., *Прозирност зла*, Нови Сад, 52.

[3] Кук, А., Д., *Историја филма*, Београд, 2005, 5.

операционализоваћемо основне циљеве и задатке којима мора да влада сваки учитељ и васпитач и навести очекиване исходе из ове области.

I. Уметност филма подразумева познавање најзначајнијих фаза у технолошком развоју филма током 19. века. То се, пре свега, односи на настанак и развој оптичких уређаја који су коришћени као машине за забаву, да би временом прерасле у справе које могу уверљиво да представе емпиријску стварност у покрету. А то значи:

(а) објаснити настанак *лантерне магике*, *тауматропа*, врсту папирног диска и *зоотропа***;**

(б) објаснити појаву фотографије Жозефа Нисефора Ниепса из 1826. године и оних каснијих, усавршених, из 1839. године, када је Луј Жак Манде Дагер почео на својим посребреним бакарним плочама бележити прве верне обрисе града у историји познате под називом *дагеротипије*;

(в) настанак целулоидне филмске ролне коју је 1887. године осмислио свештеник из Њу Џерсија Ханибал Гудвин, а усавршио амерички предузимач Џорџ Истман, по коме се и данас зове једна од највећих компанија за производњу филмске траке;

(г) проналасци Томаса Алве Едисона и његовог младог помоћника Вилијама Кенедија Лори Диксона међу којима је и кинетоскоп који је учинио да се филм осамостали као оригиналан и независан медиј;

– допринос браће Лимијер,

– значај радова Жоржа Мелијеса,

– рад филмског продуцента, редитеља, сценографа, костими,

– од синопсиса до филмског сценарија.

1. У овом сегменту, у исходима, посебан нагласак се ставља и на усвајање знања из области саме историје филма у којој посебно место заузима доба немог филма:

(а) место и улога Чарлија Чаплина,

(б) студент треба да познаје настанак и значај остварења као што су бурлеске или слејпстик комедије: *шампион***,** *луталица***,** *вечерњи излазак* и дугометражне филмове *малишан* и *пушку о раме*.

У тумачењу филма *Потера за златом* требало би истаћи главне особености стваралаштва Чарлија Чаплина, као што су друштвена раслојеност Америке и потреба човека, да у друштву похлепе и сукоба добра и зла, стигне до среће. Затим, да је смех у његовим филмовима тријумф жртве која се бори против силника, препознати и његову омиљену тему – сукоб Давида и Голијата у коме, по правилу, побеђује слабији, Давид, тачније Чаплин.

„Комика је више у тужном, него у горком тону. Чарлијева несрећа је потресна, али не изазива гнев.“ [4]

2. У исходима из кинематографске делатности треба обратити пажњу на познавање најзначајнијих уметничких праваца који су обележили развој филма. Ту се, пре свега, мисли на надреализам, експресионизам и италијански неореализам.

(а) У вези с епохом надреализма треба познавати настанак надреалистичког покрета и утицај на друге уметничке гране као што је књижевност. Очекује се да студент зна да је надреализам као уметнички покрет (укључивши и књижевност) настао у Француској, а да му је име дао песник Гијом Аполинер.

(б) У тумачењу филма *Андалузијски пас* студенти морају знати основне чињенице везане за настанак филма, значај филма као и чињеницу да је то најзначајније дело из 1928. године, аутора Луиса Буњуела и Салвадора Далија.

3. У вези с експресионизмом очекивани исходи су следећи:

(а) настанак и развој експресионизма и главне особености – ту се, пре свега, мисли на правац који је настао почетком 20. века и у коме доминира унутрашњи доживљај света једног уметника као и главне одлике међу којима су: занемаривање спољашњег изгледа и истицање суштине, а на основу схватања Сигмунда Фројда, затим Ф. Ничеа, С. Кјеркегора и А. Л. Бергсона;

(б) главна обележја експресионизма, као што су: субјективизам, анархизам, пацифизам, социјална револуција, интернационализам и религиозност;

(в) препознати стилске одлике овог правца у делу *Кабинет доктора Калигарија* редитеља Роберта Винеа, у коме се, такође, инсистира на двострукости људске природе, фасцинације морбидним и монструмима хуманоидног облика с посебним визуелним стилом и крајње метафоричним декором.

4. У историји филма нарочити утицај на савремене ствараоце оставио је италијански неореализам. У исходима се акценат ставља на настанак и утицај овог покрета, јер је он препознатљив и данас, нарочито у филмовима нашег редитеља Емира Кустурице.

(а) Неопходно је да студенти препознају основне одлике овог жанра:

– излазак из студија и снимање филма у екстеријеру,

– документаристички приступ у приказивању стварности,

– појава натуршчика уместо великих глумаца, чак и у главним улогама.

[4] Грегор, У. и Паталас, Е., *Историја филмске уметности*, Београд, 1998, 92.

(б) Уз разговор о филму *Крадљивци бицикла* Виториа де Сике из 1948. године, студенти треба да уоче да аутор овде слика један отуђени сурови свет, равнодушан за туђе проблеме, пун контраста.

„Када данас, после толико година, поново гледамо филм *Крадљивци бицикла*, његову превасходну вредност откривамо у једној солидној наративној основи и то у смислу што филм, заснован на једној почетној ситуацији, скицираној са сигурношћу, наставља да тече без сметњи, јединственим ритмом у коме материјалом потпуно влада режисерова рука.“[5]

5. Од великих стваралаца који су оставили значајан траг у свету филма навешћемо само три великана који су посебно утицали развој филмске уметности и које студенти треба да познају.

Поред Џорџа Грифита, посебно место припада Сергеју Ајзенштајну и његовом чувеном филму *Оклопњача Потемкин*. Студент треба да зна основну структуру филма и да је објасни –филм је подељен на пет чинова са јасно одвојеним тематским целинама:

[1] људи и црви,
[2] драма на задњој палуби,
[3] мртви позивају,
[4] степенице у Одеси,
[5] сусрет са ескадром.

6. Други циклус представља стваралаштво Ингмара Бергмана. У вези с њим од студената се очекује:

(а) Познавање стваралаштва Ингмара Бергмана подразумева социо-психолошку анализу дела овог аутора. Треба препознати да у филмовима третира етичке и психолошке проблеме модерног човека с наглашеним лиризмом, чија реакција често прераста у халуцинантне ситуације тема и мотива и да је имао велики утицај на развој европског психолошког филма.

(б) Тумачећи филм *Седми печат*, треба навести да се у његовим филмовима манифестно догађање разлаже у просторну медитацију о бићу и ништавилу, животу и смрти, рађању и старењу. Та медитација кружи око једног, главног а невидљивог лика – бога. Бог је свеприсутан, али га нико не препознаје. Најчешћа питања која себи постављају његови јунаци су религиозно дефинисана, понајвише једно: питање о смислу смрти?

7. Из стваралаштва Федерика Фелинија треба навести да је својим филмовима превазишао своје неореалистичке узоре и створио сопствени филмски правац у коме се спајају елементи ирационалне и религиозне мистике с реали-

[5] Туркони, С., *Неореализам у италијанском филму*, Београд, 1961, 197.

стичким гледањем на садашњицу чије се појаве посматрају већином из једног индивидуалистичког – психолошког угла.

Студент треба да објасни тематско-идејну основу филма *Амаркорд* као и да наведе најзначајније карактеристике рада овог редитеља, као што су његова лична прича о доживљају доласку фашизма у Италију, преко једне трагикомичне, типичне италијанске породице и њихових покушаја да се пронађу у том новом свету.

8. У историји филма незаобилазна је појава анимираног филма. Типични пример анимираног филма је цртани филм, а опет, најбољи репрезент цртаних филмова је опус Волта Дизнија. С обзиром да су деца веома везана за цртани филм, студенти треба да познају технику настанка и развој цртаног филма с посебним освртом на рад Волта Дизнија. При томе треба навести основне одлике као што су:

– да буду чврсти и истрајни као Мика Миш;

– да је губитак народног оптимизма у доба Рузвелтове ере, непосредно пред Други светски рат, резултирао појавом лика Паје Патка (1937. године), који је засенио популарност Микија;

– да је Паја био један од многих препознатљивих грађана, пун очаја, неуротичан и хировит. Тамо где је Мики био активан и победник, Паја је био неактиван и губитник. Његови порази су чинили да се и гледаоци навикну на сопствене поразе.

9. Из развоја домаће кинематографије исходи су следећи:

– Настанак и развој домаће кинематографије, што подразумева и познавање важних датума попут оног да је прва јавна пројекција на тлу наше земље одржана у Београду 6. јуна 1896. године у локалу „Златан крст“ на Теразијама и да су Београђани видели програм филмова познатих и са прве пројекције браће Лимијер, међу којима су били *Улазак воза у станицу*, *Рушење зида*, *Купање у мору* и други;

(а) да је најстарији сачувани филм снимљен на територији Србије *Крунисање краља Петра Првог*, који је 1904. године снимио Арнолд Мјур Вилсон, српски почасни конзул у Шефилду;

(б) развој филмске уметности у краљевини Србији и кинематографска активност Светозара Боторића и браће Савић;

(в) настанак првог играног филма у Србији *Живот и дела бесмртног вожда Карађорђа*, чија премијера је одржана у новембру 1911. године, као и главне актере попут глумаца Илије Станојевића-Чиче, Милорада Петровића, Добрице Милутиновића и других. Можда ће најјасније и најсажетије илустровати ситуацију у нашој кинематографији између два рата цитат из чланка објављеног у новинама 1922. године, где пише да „држава, влада и данашње нају-

тицајније личности, у великој конзервативности својој, спречавају, глобе и затиру наш филм у заметку“.[6]

(г) Настанак и тематско-идејну поруку најбољег филма тог времена *С вером у Бог*а, чији је режисер, писац сценарија и сниматељ био Михајло Поповић.

10. Од значајнијих српских аутора који су стварали након Другог светског рата треба посебно познавати рад аутора: Александра Саше Петровића, Пурише Ђорђевића и касније Слободана Шијана, Горана Марковића, Горана Паскаљевића и Емира Кустурице, чланова такозване прашке школе (сви су дипломирали режију у Прагу).

Посебно се очекује од студената познавање савремене српске кинематографије од продора српског филма у свет који је везан за Сашу Петровића и његове изузетно емотивне, готово документарне фреске-филмове, као што су *Три* и *Скупљачи перја*. У разговору о филму *Три*, студент треба да разуме претакање наративне логике приповетке, у овом случају аутора Антонија Исаковића, и њен значај за српску кинематографију.

„Приче филма *Три* доводе до последњих консеквенци глобалну Петровићеву расправу о смрти и љубави: обиље густих слика, штурих дијалога, метафора и најзад, суровост коју показује према својим јунацима – све се то слива у завршни призор филма *Три*, где лице Бате Живојиновића посребрено патњом потврђује Сартрове речи: кад нестане сведока, смрт снажног човека заувек престаје бити гром из ведра неба. Време од ње начини једну црту његове нарави.“[7]

У вези са стваралаштвом савремених српских аутора студентима се препоручује да ураде по један есеј о познатом уметничком филму уз коришћење разноврсне литературе.

II. Из области развоја телевизије, очекивани исходи су следећи:

– У ери развоја кабловских мрежа и интернет телевизије, студент треба да познаје њену веома корисну функцију у школама, на факултетима или у медицини. Ту се мисли на учење на даљину и корист приликом ТВ преноса компликованих медицинских захвата.

– Студент мора да познаје најзначајније научнике који су допринели развоју телевизије, међу којима је и наш Никола Тесла.

А) ту се мисли и на „оца“ електронске телевизије као што је Борис Росинг, руски научник који је 9. маја 1911. године, у Петрограду демонстрирао свој систем за пренос слике.

---

[6] Поповић, З., *Основи филмске продукције*, Београд, 1995.

[7] Волк, П., *Лет над мочваром*, Београд, Нови Сад, 1999, 128.

– Треба, затим, познавати рад Френсиса Џенкинса који је успео да конструише један систем телевизије помоћу кога је пренео фотографију председника Хардинга на удаљеност од 130 миља.

– Очекује се да студенти знају колики је значај датума као што је 25. април 1925. године, који се сматра даном рођења новог медијума. „Тог дана је Џон Леци Берд у Лондону успео да пренесе слику лутке из поткровља, где је експериментисао, до једне продавнице у приземљу, где је био монтиран пријемник.“[8]

Б) Од студената се очекује и да познају развој телевизије у Србији и то од момената када у Београду доживљава повремене техничке демонстрације на сајмовима 1938. и 1939. године, па до 1956. године када се у оквиру Радио Београда оснива стручни савет за развој телевизије.

(а) важно је да студенти знају да се са емитовањем првог експерименталног телевизијског програма започело 23. августа 1958. године и да се он веома брзо развио по целој земљи.

В) Исходи из телевизијске продукције подразумевају познавање основних програмских функција овог медија.

(а) посета ТВ студијима, рад са камером (кадрирање и монтажа ТВ слике).

ЗАКЉУЧАК

Филмска и ТВ култура посебан значај придаје разумевању телевизијске културе из више разлога.

Информативна програм телевизије је током времена постао доминантан и довео је, чак и до тога, да се поједине глобалне телевизијске мреже фокусирају само на ту област. С друге стране, информативна функција се користи и као пропагандна и често је коришћена за пласирање одређених информација које понекад имају и непотпуну, па чак и лажну садржину. Користи се брзина телевизије, скрајнута или померена ван оног „правог времена“ које је и најскупље, када је цела породица на окупу. Управо због ове свеприсутности информативног програма, породица је упућена на телевизију, то значи да су у то време пред ТВ екраном и млади који су врло склони манипулацији. Утолико је значај учитеља и васпитача велики, јер се од њих очекује да младима помогну у разумевању улоге телевизије, њених добрих и лоших страна.

Културно-уметнички програм је најчешће везан за јавни сервис или, како се то некада звало, државну телевизију. Модерне приватне телевизије, у

[8] Поповић, З., нав. д., 43.

жељи да што више и што пре зараде новац, своде ову врсту програма на јевтину забаву или кич серију. Ипак, треба напоменути да телевизије, нарочито оне специјализоване за програм из културе, јавни сервис и сличне, значајно доприносе развоју културе једног народа и њеног представљања свету. На тај начин се врши корисна размена светских културних добара. Преносом значајних културних догађаја, позоришних представа, концерата, изложби, остварује се уметнички доживљај и он постаје део масовне културе. Тиме су и они којима је такав догађај недоступан постали учесници у том културном догађају. Стога је задатак ових телевизија да препознају културне потребе једног народа, да их производе и пренесу до својих корисника.

Пропагандна функција телевизије подразумева њено коришћење ради ширења одређених политичких идеја у друштву. Најзначајније се та пропаганда остварује у вишепартијском друштву, у политичкој пропаганди која се користи за надметање политичким идејама. С те стране она има позитивну функцију, јер грађанима омогућава доступност политичких ставова најзначајнијих политичких чинилаца. Оног тренутка када телевизија постане заробљеник једне политичке идеје или групе, може се говорити о злоупотреби која уништава демократичност медија. Посебно је велики значај телевизије у економској пропаганди и то је за већину телевизија, нарочито оних приватних, основа на којој почивају. Економска пропаганда подразумева доступност основних информација о привредним производима, начину употребе, цени и могућности набавке. Данас се те набавке могу обавити и из фотеље без одласка у продавнице, па чак и добавити из другог града или друге државе.

Филмска и ТВ култура су незаобилазан предмет за сваког будућег учитеља и васпитача који ће учинити да му „прозор у свет“ постане шири, јаснији и кориснији. Тиме ће и његова васпитно-образовна функција постати богатија и подстаћи га да и он васпитава децу у вртићима или образује своје ученике на савремен и свима разумљив начин. Овако конципиран предмет омогућава разноврстан и критички дискурс будућег васпитача и учитеља и учвршћује његов ауторитет као модерног и добро оспособљеног педагога.

ЛИТЕРАТУРА

Бодријар, Ж. (1994): *Прозирност зла*, Светови, Нови Сад.

Вирилио, П. (2000): *Информатичка бомба*, Светови, Нови Сад.

Волк, П. (1999): *Лет над мочваром*, Институт за филм, Прометеј, Београд – Нови Сад.

Грегор, У., Паталас, Е. (1998): *Историја филмске уметности*, Сфинга, Београд.

Кук, А. Д. (2005): *Историја филма*, Клио, Београд.

Поповић, З. (1995): *Основи телевизијске продукције*, Факултет драмских уметности, Београд.

Поповић, З. (1995): *Основи филмске продукције*, Факултет драмских уметности, Београд.

Туркони, С. (1961): *Неореализам у италијанском филму*, Култура, Београд.

Доц. мр Бранко Попович, Учительский факультет, Ужице

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ В ОБУЧЕНИИ ПРЕДМЕТА КИНЕМАТОГРАФИЧЕСКАЯ И ТВ КУЛЬТУРА НА УЧИТЕЛЬСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ В УЖИЦЕ

Резюме: В этой работе речь идёт о значительности изучения предмета кинематографическая и ТВ культура на учительском факультете, потом о целях и задачах в обучении, а также и об учебном плане и программе который проводится в течении одного семестра, т.е. 30 уроков. В работе особенно подчёркивается разнообразность программ пользуясь мультимедиальными средствами в процессе обучения какими например есть: дигитальный показ фильма, видео-проекции и телевизионные студии.

Главные слова: *кинематографическая и ТВ культура*, *искусство*, *цели и задачи обучения*, *кинематография в процессе обучения*, *кинематографическая и ТВ продукция*.

CIP – Катологизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.014(4-664)(082)
371.132(4-664)(082)
371.3(082)

ОБРАЗОВАЊЕ и усавршавање наставника : циљеви и задаци васпитно-образовног рада / [главни и одговорни уредник Крстивоје Шпијуновић]. - Ужице : Учитељски факултет, 2009 (Ужице : Братис). - 540 стр.; 25 см.

На спор. насл. стр.: Teacher Training and Development. - Ова монографија садржи радове са међународног научног скупа под називом *Образовање и усавршавање наставника*, одржаног 13. 11. 2009. године на Учитељском факултету у Ужицу...“ Предговор. – Текст ћир. и лат. – Радови на више језика. - На врху насл. стр.: Универзитет у Крагујевцу. - Тираж 300. – Стр. 9–10: Предговор / редакција. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. – Резимеи на енг. и рус. језику.

ISBN 978-86-80695-88-4

а) Образовна политика - Земље у транзицији- Зборници б) Педагошко образовање - Земље у транзицији - Зборници ц) Настава - Методика - Зборници
COBISS.SR-ID 170793996

Ова монографија садржи радове са међународног научног скупа под називом *Образовање и усавршавање наставника*, одржаног 13. 11. 2009. године на Учитељском факултету у Ужицу, који је посвећен теми *Циљеви и задаци васпитно-образовног рада*. Организатори скупа су: Учитељски факултет у Ужицу (Србија), Universitet „Konstantin Filozof“, Pedagoški fakultet, Nitra (Slovačka) и Пловдивский университет „Паисий Хилендарски“, филиал „Смолян“ (Бугарска).

Монографија представља део резултата остварених у оквиру научноистраживачког пројекта под називом: *Образовање и усавршавање наставника у складу са европском оријентацијом*, који подржава Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије, а регистрован је под бројем 149054. Пројекат остварује научноистраживачки тим наставника Учитељског факултета у Ужицу, кога чине: др Крстивоје Шпијуновић, редовни професор – руководилац пројекта; др Новак Лакета, редовни професор; др Радмила Николић, редовни професор; др Миленко Кундачина, редовни професор; др Миомир Милинковић, редовни професор; др Војко Радомировић, редовни професор; др Видан Николић, ванредни професор; др Снежана Маринковић, ванредни професор и др Данијела Василијевић, доцент. У тим се укључују и други истраживачи из Србије и иностранства чија су научна интересовања везана за циљеве и задатке Пројекта.

www.ucfu.kg.ac.yu

ISBN 978-86-80695-88-4

9 788680 695884

УДК 37.014(4-664)(082) **ISBN 978-86-80695-88-4**