

3) izdajeni na manje delove
učenik 1) samost. savlad 2) po tempu
3) kontrolis. rez. 4) povratnom
inf.

NEDELJKO TRNAVAC

JOVAN ĐORĐEVIĆ

*Laviš
Maja*

PEDAGOGIJA

OSMO IZDANJE



Naučna knjiga komerc

Naučna knjiga

BEOGRAD, 1998.

PEDAGOGIJA

Dr Nedeljko Trnavac: Prvi deo-Opšta pedagogija
Dr Jovan Djordjević: Drugi deo-Didaktika

Izdavači

IP "NAUČNA KNJIGA KOMERC"
Beograd, Gračanička 16-18

IP "NAUČNA KNJIGA"
Beograd, Uzun Mirkova 5

Recenzenti

Dr Nikola Potkonjak
Dr Ljubomir Kocić

Za IP "NAUČNA KNJIGA KOMERC"
Vladija Veličkavski

Za IP "NAUČNA KNJIGA"
Dr Blažo Perović

Urednik
Marta Markov

Likovno tehnički urednik
Miloje Drinjaković

Tiraž 500 primeraka

ISBN 86-23-03076-1

Štampa: ŠIP "Bakar" - Bor

SADRŽAJ

Predgovor	IX
Predgovor osmom izdanju	X

PRVI DEO

OPŠTA PEDAGOGIJA

GLAVA I

VASPITANJE	3
Vaspitanje kao specifično ljudska delatnost	3
Značaj vaspitanja	6
Vaspitanje kao najširi pedagoški proces i pojam	8
Mogućnosti i granice vaspitanja	13
Činioci razvoja čoveka: nasleđe, sredina, vaspitanje i aktivnost vaspitanika	13
Vaspitanje kao stalna društvena funkcija	21
Vaspitanje i društvo	21
Vaspitanje i kultura	23
Vaspitanje i rad	25
Koncepcije vaspitanja	27
Cilj i zadaci vaspitanja	30
Društveno-istorijska uslovljenost ideala svestrano razvijene ličnosti	33
Svestranost, individualnost i specijalnost	35
Determinante cilja i zadataka vaspitanja	36
Konkretizacija cilja vaspitanja – stvaranje sistema zadataka vaspitanja	37
Konkretizacija ciljeva i zadataka vaspitanja prema područjima razvoja i stranama vaspitanja	41

GLAVA II

PEDAGOGIJA	46
Pedagogija - od uopštavanja iskustva do nauke	46
Istorijski pregled razvoja vaspitanja i pedagogije	51
Osnovne karakteristike razvoja vaspitanja	51
Najpoznatiji pedagozi i njihova dela	54
Sistem naučnih disciplina u pedagogiji	62
Pedagogija i druge nauke	65
Pedagogija i filozofija	66
Pedagogija i psihologija	67
Pedagogija i sociologija	68
Naučno istraživanje vaspitnih pojava (Metodologija pedagoških istraživanja)	68

Specifičnosti i teškoće istraživanja vaspitnih pojava	69
Vrste i tok pedagoških istraživanja	70
Korišćenje testova znanja	73

GLAVA III

ŠKOLA I ŠKOLSKI SISTEM	75
Osnovni činioci sistema vaspitanja	75
Predškolsko vaspitanje	78
Ustanove za predškolsko vaspitanje i obrazovanje dece	81
Osnovna i srednja škola	82
Značaj i specifičnosti školskog vaspitanja i obrazovanja	84
Razvoj škole i školskog sistema	88
Kritika škole i školskog načina vaspitanja i obrazovanja	89
Vrste škola	90
Osnovna škola	92
Srednje škole	94
Struktura vaspitno-obrazovnih aktivnosti osnovne i srednje škole	96
Ustanove za obrazovanje i vaspitanje dece ometene u razvoju	97
Više škole i fakulteti	98
Škola i njeno okruženje	98
Vaspitanje u porodici	100
Vaspitanje u slobodnom vremenu	103
Društvene i slobodne aktivnosti učenika	107
Vaspitni značaj sredstava masovnog komuniciranja (štampe, radija, televizije, filma)	108
Štampa i dečja štampa	109
Film	109
Radio i televizijske emisije	110
Vaspitanje i obrazovanje odraslih	

GLAVA IV

OPŠTA PITANJA METODIKE VASPITANJA LIČNOSTI	112
Neophodnost poznavanja ličnosti vaspitanika	112
Opšta pitanja metodike vaspitanja svestrane ličnosti	114
Opšti principi vaspitnog rada	115
Princip naučne zasnovanosti i pozitivne vaspitne usmerenosti svih aktivnosti	117
Princip svesne aktivnosti	118
Princip humanosti i demokratičnosti vaspitanja	121
Princip individualizacije i socijalizacije u vaspitanju	123
Princip jedinstvenog delovanja svih činilaca vaspitanja	125
Opšte metode i sredstva vaspitanja	126
Metoda ubeđivanja i uveravanja	128
Metoda vežbanja i navikavanja	132
Metoda podsticanja	135
Metoda sprečavanja	138

Nastavnik	141
Značaj i karakteristike nastavnčkog poziva	141
Profesionalne funkcije nastavnika	143
Osobine nastavnikove ličnosti	146
Nastavnik u funkciji odeljenjskog starešine	147

DRUGI DEO

DIDAKTIKA

GLAVA V

PREDMET I ZADACI DIDAKTIKE	153
Shvatanja o didaktici	153
Didaktika i druge nauke	157
Nastava kao proces poučavanja i učenja	162

GLAVA VI

NASTAVA KAO PROCES	167
Dijalektika procesa saznanja i nastave	167
Proces saznavanja	170
Odnos saznavanja u nauci i u nastavi	171
Nastava i vaspitanje mišljenja	173
Nastava i proces učenja	179
Komponente nastavnog procesa	181

GLAVA VII

SADRŽAJ OBRAZOVANJA	184
1. Opšte karakteristike	184
Jedinstvo opšteg, tehničkog i profesionalnog obrazovanja	187
Teorije i shvatanja o izboru nastavnih sadržaja	192
Tradicionalne teorije	192
Savremene teorije i shvatanja	194
Nastavni plan	198
Nastavni program	207

GLAVA VIII

DIDAKTIČKI PRINCIPI	210
Princip naučnosti	212
Princip prilagođenosti nastave uzrastu učenika	214
Princip sistematičnosti i postepenosti u nastavi	217
Princip povezanosti teorije i prakse	220
Princip očiglednosti	222
Princip svesne aktivnosti učenika u nastavi	224
Princip trajnosti usvajanja znanja, veština i navika	227
Princip individualizacije nastavnog rada	230

GLAVA IX

NASTAVNE METODE	233
Pojam i aspekti nastavnih metoda	233
Klasifikacija nastavnih metoda	236
Metode zasnovane na posmatranju	239
Pokazivanje	241
Metode zasnovane na rečima	244
Monološka metoda	245
Opisivanje	246
Pričanje	246
Predavanje	248
Dijaloška metoda	249
Heuristički razgovor	250
Katihetički razgovor	250
Popularno predavanje	251
Diskusija	251
Zahtevi za korišćenje dijaloške metode	252
Rad sa knjigom (metoda čitanja, tekst-metoda)	255
Metode zasnovane na praktičnim aktivnostima učenika	257
Laboratorijska metoda	259
Metoda praktičnih aktivnosti	261
Izbor nastavnih metoda	262
Programirana nastava i učenje	265
Prednosti i nedovoljnosti programirane nastave	267
Komunikacije u nastavnim metodama	270

GLAVA X

ORGANIZACIONI OBLICI NASTAVE	274
Razredno-časovni sistem	274
Nastavni čas	278
Bitna svojstva	278
Tipovi nastavnih časova	278
Struktura nastavnog časa	281
Priprema nastavnika za čas	284
Organizacija nastavnog rada na času	285
Drugi oblici organizacije nastavnog rada	290
Domaći rad učenika	290
Ekskurzije	293

GLAVA XI

PONAVLJANJE I VEŽBANJE U NASTAVI	296
Ponavljanje	296
Vežbanje	299

GLAVA XII

PROVERAVANJE I OCEJIVANJE ZNANJA	303
---	-----

Suština i značaj procenjivanja	303
Vrste proveravanja	306
Ocene i ocenjivanje	312
Ocenjivanje i njegove slabosti	313
Usavršavanje metoda i postupaka u ocenjivanju	319

GLAVA XIII

OBRAZOVNA TEHNOLOGIJA	324
Suština i klasifikacija	325
Značaj i funkcija	327
Didaktička vrednost	330
Nastavnik i obrazovna tehnologija	332

GLAVA XIV

PLANIRANJE U NASTAVI	334
Planiranje rada	336
Godišnji plan rada	337
Periodični plan rada	337
Planiranje nastavnog časa	338
Kontrola izvršenja plana	340

LITERATURA	343
-------------------	-----

PREDGOVOR

Ova *Pedagogija* namenjena je prvenstveno, kao udžbenik, studentima svih škola i fakulteta koji pripremaju nastavnike i druge stručnjake za vaspitno-obrazovni rad. Ona je, isto tako, namenjena i svim stručnjacima koji se već bave pedagoškim radom, a nisu stekli sistematsko pedagoško obrazovanje u toku studija, ili žele da obnove i osveže svoja znanja iz pedagogije novim tekovinama (za polaganje stručnog ispita, pripravnički staž i slično). Knjiga je namenjena i onima koji se ne bave profesionalno pedagoškim radom, ali su za ovaj rad posebno zainteresovani (članovi školskih odbora, saveta, komisija i radnih grupa, kao i roditelji).

U ovoj *Pedagogiji* obuhvaćena su najvažnija pitanja vaspitanja, obrazovanja i nastave, kao i osnovna pitanja pedagoške nauke. Odabrana pitanja predstavljaju osnovu za svaki pedagoški rad. Otuda je njihovo poznavanje jedan od prvih preduslova za postizanje uspeha u pedagoškom radu.

Nijedna knjiga ni udžbenik, pa svakako ni ova, ne može da obuhvati sve probleme nauke na koju se odnosi, niti može unapred dati odgovore na sva pitanja i probleme sa kojima se stručnjak susreće u svom praktičnom radu. Ova knjiga nije ni pisana sa tom namerom i tako je ne treba ni shvatiti. Ona sadrži samo osnove, ono što je najneophodnije. Svakako, ko se bavi ili želi da se bavi pedagoškom delatnošću moraće da proučava i stalno prati raspoloživu literaturu i časopise, da se upoznaje sa novim saznanjima do kojih se dolazi, sa rezultatima naučnih istraživanja u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Međutim, kao osnova i uvod u praćenje literature služi ova knjiga. U tu svrhu je i dat odabran spisak literature za produbljivanje proučavanja pojedinih pedagoških pitanja obuhvaćenih ovom *Pedagogijom*. Odabranu literaturu treba shvatiti samo kao početnu, jer ona mora stalno biti dopunjavana novim radovima.

Nastojali smo da izborom sadržaja, načinom njegove interpretacije, argumentacijom koju smo navodili za pojedina pitanja, kao i stilom izlaganja i preglednošću, učinimo ovu knjigu prihvatljivom za što širi krug čitalaca. Ukazujući na to gde se danas nalazimo u shvatanju i rešavanju pojedinih pedagoških pitanja, istovremeno smo upozoravali, a kada je to bilo moguće i navodili nove pravce i

tendencije u razvoju škole i vaspitanja i naglašavali da pedagogija nije statična i dogmatična nauka, kao što se to ponekad misli, već živa i delotvorna, razvijajuća nauka u funkciji stalnog unapređivanja vaspitno-obrazovnog rada. Koliko smo u ovim svojim namerama uspele najbolje će pokazati praksa, odnosno korišćenje ove knjige. Ouda sve dobronamerne sugestije i predloge onih koji budu koristili našu *Pedagogiju*, uvažavaćemo i maksimalno koristiti pri eventualnim novim izdanjima ove knjige.

Ovaj udžbenik je napisan na osnovu pozitivne tradicije naših najpoznatijih udžbenika pedagogije i najnovijih tekovina pedagoške nauke kod nas, a na određeni način predstavlja nastavak jednog od naših najpopularnijih udžbenika pedagogije čiji su autori bili dr Jovan Đorđević i dr Nikola Potkonjak i koji je doživeo pet izdanja u periodu od 1982. do 1990. godine. U ovom izdanju je napisan u potpunosti novi tekst za prvi deo (Opšta pedagogija), dok je drugi deo (Didaktika) izmenjen samo u onim delovima gde je to bilo nužno.

Beograd, avgust, 1992.

Autori

PREDGOVOR OSMOM IZDANJU

U odnosu na šesto izdanje, u udžbeniku su izvršene sledeće *izmene i dopune*: u okviru poglavlja o cilju vaspitanja dopunjen je deo koji govori o "procesualnosti kao bitnoj odlici postupka formulisanja ciljeva i zadataka vaspitanja", a u Didaktici je dodato novo poglavlje o "komunikaciji u nastavnim metodama", prošireno je poglavlje o dijaloškoj metodi i inoviran i delimično zamenjen deo o nastavnom planu i programu. Pored toga, izvršene su i manje ispravke u ostalom delu teksta. U osmom izdanju je dodato i poglavlje Nastava i vaspitanje mišljenja.

Beograd, jul 1998.

Autori

PRVI DEO

OPŠTA PEDAGOGIJA

budućnost se utopisao u prošlost
 kopirano iz udžbenika - 2. g. 1970

VASPITANJE

VASPITANJE KAO SPECIFIČNO LJUDSKA DELATNOST

Vaspitanje je istorijsko-civilizacijska karakteristika čoveka i društva, njihovo određujuće svojstvo. Ono je bitan faktor i uslov čovekovog procesa očovečenja i humanizacije društva i istovremeno i njihova posledica. Nema ljudskog društva bez vaspitanja, niti vaspitanja van ljudskog društva.

Nastalo je u samim počecima ljudske civilizacije i predstavlja jedan od prvih oblika čovekovog osvešćivanja. Ukorenjeno u nagonskoj brizi živih bića za opstanak, održavanje i razvoj vrste (mladunčadi), vaspitanje se od te brige počinje razlikovati, pre svega, svesnim postupanjem, namerom i utvrđenim ciljem. U praksi svakodnevnog života, veoma je teško odrediti granicu između te snažne praiskonske potrebe da se brine o mladima i svesno organizovane vaspitne delatnosti. To su dva nivoa jedne jedinstvene ljudske prakse. Nas, u pedagoškoj nauci, uglavnom interesuje ovaj drugi nivo, nivo svesnog čovekovog postupanja, tj. nivo vaspitanja. On je, upravo, karakterističan za čoveka i ljudsko društvo.

Začeci vaspitanja se zatiču u epohi čovekovog svesnog prilagođavanja sredini. Kako kaže P. Monro prvobitno vaspitanje i nije ništa drugo do „neprogresivno prilagođavanje sredini“. Svoju pravu, „čovekoliku“ prirodu vaspitanje će dobiti u fazi svesnog menjanja ličnosti. Prelazak iz jedne faze u drugu je teško odrediti i to smatramo više teorijskim problemom. Zbog ove nejasne granice između faze „svesnog prilagođavanja“ i „svesnog menjanja“, mnogi su i istupali sa tvrdnjom da postoje elementi vaspitanja kod viših životinjskih vrsta, tj. onih koje su, prema „pragu svesnosti“ bliske čoveku.

Vaspitanje je sadržano, direktno ili indirektno, u svim tvorevinama i svim odnosima ljudske zajednice, u prošlosti, danas i u budućnosti. Teškoće određivanja smisla, prirode i usmerenosti vaspitanja, nastaju posebno onda kadu se sudarimo sa večnim, egzistencijalnim pitanjima čoveka, na koja on još uvek ne može da ima jedan odgovor: šta je čovek, kakva je njegova suština, priroda, životna uloga, u čemu je smisao njegovog života; šta je ljudsko društvo, kakav je odnos pojedinca i društva i tako dalje. Onoliko, koliko su različiti odgovori na ova pitanja, toliko su različite i odredbe vaspitanja, ciljeva vaspitanja, odnosa unutar vaspitnog procesa, i tako dalje.

Svi ljudi učestvuju u procesu vaspitanja. U većoj ili manjoj meri, od rođenja pa do svoje smrti. Ili kao vaspitanici ili kao oni koji vaspitavaju. I ta granica je sve manje bitna i vidljiva. Čak i onda kada je ono izdvojeno u posebnu profesiju i delatnost.

Ono je oblik međuljudskog *komuniciranja* i ima odlike čovekovog svakodnevnog življenja. Zato je vaspitnu delatnost, čak i zbog teorijskih i naučnih potreba, teško izdvojiti, omeđiti i definisati, što ne znači da te granice i razlike ne postoje.

Neko u toj delatnosti učestvuje *svesno* i namerno, a neko *intuitivno*. U oba slučaja postoji u pozadini namera, intencija. *Nivo osvešćenosti tog procesa govori o prisutnosti ljudskog u njemu*. Istorijski gledano, ta čovekova potreba da svesno menja sebe, druge i svoju okolinu, postepeno je postajala odlika ljudske prirode. Vaspitanje je osnovna delatnost i osnovni proces preko koga se to realizuje. Savremeni čovek (*homo sapiens*) jednostavno nije pasivno živo biće koje se nesvesno prilagođava zatečenoj okolini, već svesno, stvaralačko i aktivno biće koje sve više postaje osnovni činilac promena. Iz pozicije objekta, intenzivnim razvojem i vaspitanjem, on menja svoju prirodu i *pristupa sebi jednu novu ulogu* u čitavom univerzumu.

Zahvaljujući vaspitanju i nauci, čovek je promenio parametre i merila individualnog življenja i *poremetio večne, od prirode predodređene pravce razvoja*. On ih je učinio moguće promenljivim, on im je otvorio mogućnost da se vaspitanjem, obrazovanjem i naukom mogu preusmeravati, delimično kontrolisati i prilagođavati ljudskim željama. Ta nova uloga čoveka za sada je tek vidljiva, konstatovana, ali postaje sve veća i neizbežna. Moći vaspitanja su ukorenjene u samo središte čovekovih snaga kao svesnog i kreativnog prirodnog bića. *U odnos između čoveka i prirode, umešao se novi faktor – vaspitanje*. Da nije vaspitanja, individualni kreativni doprinos pojedinca, ne bi bio povezan u jedinstven civilizacijski lanac i pretvoren u tekovinu društva. *Vaspitanje povezuje pojedince, generacije, društva*. Ono omogućuje komunikaciju ljudi sa najudaljenijih geografskih prostora i komunikaciju vekova. Sve se više smanjuju mogućnosti da nečiji boravak na ovoj planeti prođe nezapaženo i nekorisno. Zahvaljujući nauci i vaspitanju, svi ljudi postaju građani sveta, jedinstvene svetske zajednice, a on sve više postaje njihov.

U procesu osvešćivanja i obovećenja čoveka vaspitanje je odigralo ključnu ulogu. Razvijajući *proces međusobnog komuniciranja*, čovek je na početima svoje civilizacije i društvenosti, oformio vaspitanje kao namerno i svesno komuniciranje kojim se želelo nešto *preneti* na druge ili *uticati* na njih. Vremenom je čovek sve više bio svestan koristi i efekata takvog komuniciranja, posebno u odnosu na mlade, pa je sve više i više to radio sa jasno postavljenim ciljem (celishodno), po određenom sistemu i sve organizovanije. *Vaspitanje se postepeno konstituisalo kao svesna, celishodna, sistematična i organizovana delatnost*.

Postoje danas brojne dileme da li pod vaspitanjem treba podrazumevati i one uticaje koje ljudi ostvaruju nesvesno, slučajno i bez neke posebne organizacije. Oštra granica se ne može postaviti ali činjenica da je čovek *saznao, proučio i stalno usavršavao* delatnost vaspitanja, postala je, upravo, bitna karakteristika samog tog društvenog odnosa koji nazivamo vaspitanjem.

Vaspitanje je *specifično ljudska delatnost* i nije karakteristično za druga živa bića. O ovome takođe postoje brojne dileme i zablude jer je poznato da u životinjskom svetu postoji primetna „briga“ o održanju i razvoju mladunčadi, kao i njihova mogućnost da nauče neke jednostavnije radnje da bi došli do hrane, slobode i slično.

Zablude dolaze otuda što mnogi mešaju *instinktivnu* (urođenu) obezbeđenost pojedinih životinjskih vrsta u borbi za opstanak i njihovu *mogućnost učenja*, sa *vaspitanjem* (kao procesom formiranja ličnosti). Učenje je bitno za proces vaspitanja, ali *učenje i vaspitanje nisu identični*. Vaspitanje je, pre svega, proces prenošenja i usvajanja tekovina jednih na druge i uticaja, *jedne generacije na drugu generaciju*. Kako se obično kaže „mlada generacija polazi sa ramena prethodne generacije“. Kod životinjskih vrsta, svaka nova generacija, na skoro isti način, ponavlja put prethodnih generacija i okreće se u skoro istom krugu.

Posebno su zablude česte kada se niži oblici učenja, izv. *učenje imitiranjem* poistovećuje sa procesom vaspitanja koje nije mehanički, već svesno vođen proces sa određenim ciljem, a u kome učestvuje, direktno ili indirektno, dva ili više lica. Naravno, i ovde treba biti elastičan u pristupu i pod svesnošću i celishodnošću vaspitanja ne podrazumevati samo pisane i javno formulisane ciljeve i postupke, već sve ono *mnoštvo interakcijskih uticaja* koji se dešavaju među ljudima, koji ih reorganizuju kao ličnosti i formiraju.

Takođe i odlike „sistematičnosti i organizovanosti“ ne treba shvatiti kao strogi normativizam, direktivnost i uniformnost, već kao *nužan uslov svesne i racionalno vodene delatnosti vaspitanja*.

Ove karakteristike vaspitanja konstituisale su se i kao posledica bogatog i dugotrajnog *iskustva*, iz koga je bilo jasno da se njihovim poštovanjem postižu veći efekti u procesu razvoja pojedine ličnosti i društva u celini. Sve četiri ove odlike vaspitanja odnose se, kako na one koji ga organizuju, tako i na vaspitanike, koji čine njegovo središte (na sistem školstva, svesnu stvaralačku aktivnost vaspitanika i slično).

Sadržaj, organizacija, metode, sredstva, oblici rada i ceo proces vaspitanja podređuje se *unapred postavljenom cilju*. Pojedinaac, socijalna grupa, stalež, klasa i društvo u celini, svesno, planski i sistematski pristupaju organizaciji vaspitne delatnosti, sa jasnim ciljem. Ljudi su već odavno postali svesni velike uloge vaspitanja i to svoje saznanje nastoje da koriste što racionalnije i ekonomičnije. U tome im pomaže *pedagogija* kao nauka o ovoj delatnosti.

Celishodnost se ogleda u izboru i formulisanju ciljeva vaspitanja. Svesnost u promišljenosti i namerni da se u razvoju ličnosti izaberu najbolji putevi, načini i sredstva. Sistematičnost i organizovanost u razradenosti čitavih sistema institucija i modela vaspitanja prilagođenih specifičnim uslovima sredine i karakteristikama pojedinca.

Vaspitanje se ostvaruje uvek i jedino posredstvom određenih *sadržaja*. Zato od izbora *sadržaja*, njihove *unutrašnje strukture, obrade, prezentacije i načina interpretacije*, zavisi mnogome tip, *načini* i *rezultati vaspitanja*. Cilj i zadaci vaspitanja su specifična proklamacija čovekovih težnji, a *sadržaji* su ti koji predodređuju, usmeravaju i uslovljavaju vaspitne aktivnosti. Ciljevi, programi i aktivnosti moraju biti u optimalnoj saglasnosti, ukoliko se žele postići pozitivni efekti vaspitanja.

Vaspitanje je upravo posredstvom *sadržaja* podložno instrumentalizaciji, manipulaciji, pa i zloupotrebi, posebno u savremenim uslovima kada je ostvarena velika moć raznih informatičkih i komunikacijskih sredstava. Sadržaji vaspitanja se mogu na najrazličitije načine birati, kombinovati, transformisati i prezentirati. Što je

broj učesnika u procesu vaspitanja veći, uticaji na sadržaje mogu biti sve različiti, neujednačeniji i neusaglašeniji. Od proklamovanog cilja vaspitanja, do njegove realizacije postoje široki prostori sadržaja i aktivnosti koji trpe najrazličitije uticaje, tako da vaspitanje predstavlja *sve složeniju i odgovorniju ljudsku delatnost*.

Mnogo je rasprava napisano i reči pourošeno o tome da li pod pojmom vaspitanje možemo podrazumevati i one postupke koji su *nenamerni, nesvesni i slučajni*, a koji pozitivno utiču na razvoj ličnosti, kao i o činjenici da se u okviru vaspitne delatnosti dešavaju i postupci koji *negativno deluju na ličnost*.

U svakoj čovekovoj delatnosti, ta granica između svesnog i nesvesnog, namernog i nenamernog, kao i uspešnog i neuspešnog delovanja je prisutna i govori o složenosti međuljudskog opštenja. Za nas su svesnost, celishodnost, namernost i pozitivna usmerenost bitne odlike vaspitnih postupaka, ali se one, u smislu preciznosti, ne mogu obezbediti uvek, svugde i u potpunosti, kako je to moguće u nekim mehaničkim radnjama ili tehničkim postupcima. Vaspitanje je čovekova delatnost koja teži svome savršenstvu, ali to *savršenstvo shvatamo uslovno* kao nešto ljudsko, kao nešto što ima svoje *pozitivne i negativne polove*. Time što nekih pojava u vaspitanju nismo dovoljno svesni, što se odvijaju van namernog i organizovanog vaspitnog procesa i što često nemaju u potpunosti pozitivne efekte, ne obavezuje nas da uvek i u svakoj situaciji moramo i teorijski određivati njihovu granicu i domot. Bitna je naša *opšta orijentacija da uticanje na ukupni razvoj ličnosti bude što više prožeto našim svesnim postupanjem*. Uostalom, i u pozadini čovekovih nesvesnih, nenamernih i slučajnih postupaka, često stoji *čovekovo svesno i namerno stečeno bogato iskustvo i intuicija*. Zato ne smemo smetnuti sa uma da i vaspitanje ima svoj prirodni biološki koren u brizi živih bića za svoju mladunčad. *Tu praiskonsku i nagonску brigu čovek je oplemenio i nadgradio svesnom vaspitnom delatnošću*. Najmanje bi bilo razumno odricati se onoga što nam je priroda nasleđem podarila i što nas je održalo hiljadama godina.

Za one uticaje koji nisu *intencionalni* (namerni), a utiču na razvoj ličnosti, autori pojedinih udžbenika pedagogije uvode izraz *„funktionalno vaspitanje“*, jer prevashodno izvore iz svakodnevnog života i ponašanja ljudi i čini značajan deo *pozitivnog ili negativnog životnog iskustva*. Pedagogija se bavi i ovim formama ljudskog ponašanja, prvenstveno sa namerom da se svesno iskoristi njihovo pozitivno, ili predupredi njihovo negativno dejstvo. Ovo je naročito značajno za unapređivanje vaspitnog rada u oblasti slobodnog vremena.

Proširivanjem vaspitne delatnosti kroz istoriju, kako u odnosu na uzraste vaspitanika, tako i u odnosu na sve veći broj institucija (škola, dečjih vrtića, organizacija, ustanova), sve više se menja ovaj odnos u korist namernih, intencionalnih uticaja, što svakako zahteva i *pojačan razvoj pedagoške nauke*.

ZNAČAJ VASPITANJA

Specifičnost ljudskog roda jeste *dugi period detinjstva*, u kome je neophodno obezbediti dugotrajnu i svestranu zaštitu, brigu i osposobljavanje mladih za život.

Za ljude je karakteristična *nerazvijenost instinkata i prirodnih osnova života*, koje su značajne za opstanak i održanje. One su kod životinja savršenije i u većoj meri određene, što, s druge strane, čoveku omogućuje veću *intervenciju svesnim*

namernim vaspitanjem. Razvojem ljudske civilizacije ta se razlika sve više povećava, pa je čovek „osuđen na vaspitanje“¹.

Vaspitanje je nužno i zbog sve *veće količine znanja* koju u toku individualnog života treba usvojiti i sve *većeg broja sposobnosti* koje treba razviti za snalaženje u savremenim (urbanim) uslovima života. Uspešni pojedinci i snažne države mogući su samo uz postojanje razvijenog sistema vaspitanja.

Značajno je i zbog međusobnog *zblizavanja i povezivanja ljudi*, njihove *uspešnije komunikacije* i predupređivanja negativnih pojava kao što su agresivnost, egoizam, individualizam, gramzivost, izdajstvo, asocijalnost i tako dalje.

Važno je i zbog intenzivnijeg razvoja *individualnih karakteristika* (obdarenih, ometenih) koje pojedinci nose u sebi, što će biti od koristi i toj individui i društvu u celini. Naglašene individualnosti zahtevaju i posebne uslove i oblike razvoja.

Vaspitanje je u uslovima savremene civilizacije postalo osnovni put i način za *afirmaciju ličnosti* i za obezbeđivanje njenog *materijalnog i društvenog statusa*.

Bez postizanja određenog *obrazovnog standarda*, savremeni čovek neće moći da vrši svoje osnovne životne, porodične i profesionalne uloge (da obezbedi egzistenciju, vaspitava svoju decu, postigne određeni nivo produktivnosti na radnom mestu i sl.).

Pobude i razlozi za organizovanjem vaspitanja nisu iste u svim vremenima. Čak možemo reći da se one, od primitivnih do civilizovanih naroda, *proširuju i kumulativno obogaćuju*. To su, na primer, zaštita dece i briga za njihovo održanje, osposobljavanje dece za pomoć roditeljima i odraslima u zajednici, obučavanje za radne i proizvodne aktivnosti, *upoznavanje sa običajnim, moralnim i verskim normama*, borba za bolji *materijalni i društveni status i zaštita tog statusa*, težnja za što boljim uređenjem društvenih (međuljudskih) odnosa, *briga o očuvanju tradicije i istorijskog nasleđa*, sistematski rad na *intenzivnom razvoju psihofizičkih sposobnosti mladih* koji treba da se uključe u dalji razvoj nauke i kulture, kao i potreba same jedinice da se *samounapravlja, afirmiše i potvrdi u svojoj socijalnoj sredini*.

Vaspitanje, tj. *svesna briga o čovekovom razvoju*, postaje jedna od osnovnih i najrasprostranjenijih *čovekovih delatnosti*, u *sistemu društvene podelje rada*. Sve veći procenat stanovništva se uključuje u njega, armija učitelja i nastavnika postaje jedna od najbrojnijih kategorija među zaposlenima, svi koji rade prinudeni su da se na najraznovrsnije načine stalno usavršavaju, svi članovi društva vaspitavaju na određeni način one druge. *Stvoreno je društvo koje uči*.

Danas pojedinac više ne može da obezbedi svoju egzistenciju ako se ne uključi u *formalne i neformalne oblike vaspitanja*, a naroda i države svoj uspon i pad direktno dovode u vezu sa sistemom vaspitanja. *Povratka prirodi nema, već se samo treba prilagoditi novoj čovekovoj prirodi* koja je nastala posle jednog dugog puta ljudske civilizacije.

Prosečan životni vek se u mnogim razvijenim zemljama „podigao“ na osam i devet decenija i stvoren je jedan novi odnos u strukturi načina življenja: jedna trećina

¹ „Priroda je dovela sva svoja dela samo je od čoveka digla ruke i predala ga upravo time samom sebi. Vaspitljivost kao takva obeležje je čovečanstva“. (J.G. Jihue)

života se posvećuje učenju i intenzivnom razvoju sposobnosti, jedna trećina za rad i ostatak za „mirovinu“.

Radno-proizvodna, naučno-tehnološka i kulturna *dinamičnost savremenih društava* doveli su do stalne i sve učestalije izmene čovekovih životnih i radnih uloga. On je samog sebe doveo u situaciju da se stalno mora menjati i usavršavati. Obrazovanje i vaspitanje dobijaju karakteristiku permanentnosti i kontinuiranosti koja je adekvatna novim stilovima i načinima življenja. Vaspitanje postaje *doživotni proces*.

U vaspitanju kao delatnosti stalno postoji *protikanost sredstava ciljevima*. Aktuelni život jedinke i njegove sredine susreće se u vaspitanju sa perspektivama razvoja i jedinke i društva. Vaspitanje predstavlja *dinamično i stalno obnavljanje života, njegovo iščekivanje i predviđanje*. Ono je svojevrsno predusretanje sudbine i aktivno onemogućavanje njenog fatalizma. Ideja o čoveku kao gospodaru svoje sopstvenosti i sudbine, zahvaljujući moćima vaspitanja, postaje sve realnija, mada ne apsolutna. Čovek, postaje sve više svestan te svoje emancipatorske i aktivističke snage i zato sve više ulaže u delatnost vaspitanja, sve više vaspitanje shvata kao osnovnu polugu razvoja. Samo vaspitanje postepeno menja svoju ulogu, od procesa što pogodnijeg prilagodavanja za preživljavanje i opstanak, do *procesa sa stalno otvorenim ciljevima* koji zahtevaju stalno obnavljanje života, kretanje i razvijanje. Bogateći se elementima udaljenijih ciljeva, vaspitanje se sve više udaljava od proste brige svih živih bića za zaštitu i opstanak svojih mladenčadi. Kako kaže S.J. Hercen kulturni čovek se razlikuje od nekulturnog čoveka time, što mu je bogatija raznica u ciljevima (civilizacija je „samo nužno zemljište za razviće obrazovanosti“). Onog istorijskog trenutka, kada je čovek odredio ciljeve koji su bili iznad prostog samoodržanja, *vaspitanje je postalo vrlo složena delatnost, koju je bilo neophodno zasnovati na razmišljanju, predviđanju i proučavanju*.

VASPIITANJE KAO NAJŠIRI PEDAGOŠKI PROCES I POJAM

Vaspitanje je najširi pedagoški proces i pojam. On se odnosi na sve što ljudi svesno, namerno, sistematski i organizovano preduzimaju na planu formiranja ličnosti, kako ono što organizuje društvo u odnosu na vaspitanika, tako i ono što preduzima sama ličnost koja se razvija i formira u okolnostima jednog konkretnog društva².

Obrazovanje je srž, jedro i jezgro celokupnog procesa vaspitanja. To je uži proces i pojam, on čini temelj i osnovu vaspitanju ličnosti i odnosi se, pre svega, na

² Želeći da označe brigu o mladima Slati sloveni su napravili kovanicu od reči „vas“ i „piti“ (hraniti, negovati mladunče, gajiti), koja je vremenom dobila novi smisao celovite brige o razvoju deteta. Interesantno je da Vuk Karadžić u svome Rječniku ne navodi reč „vaspitanje“, već reč „odgajanje“, koje ima slična izvorno značenje.

U latinskom jeziku reč „educatio“ (koja je osnova za termin vaspitanje u romanskom i engleskom jeziku - education, education) izvorno znači gajenje, kultivisanje, pre svega biljaka i životinja. Sve do vremena Mišela Monka je korišćena reč „institutio“ (M.F. Kvintilijan: Institutio oratoria - Vaspitanje govornika). Vremenom, kako je produžavan proces sistematskog i institucionalnog formiranja ličnosti reč vaspitanje se počela odnositi na doživotni razvoj čovekove ličnosti, a ne samo deteta.

usvajanje znanja, činjenica, podataka, na izgrađivanje navika i umenja, usvajanje sistema vrednosti i međuljudskih pravila opštenja.

Bez dobre *obrazovne osnove* nema celovitog, harmonijskog i svestranog vaspitanja ličnosti, niti se razvoj i vaspitanje čoveka može završiti i iscrpiti samo na njegovoj obrazovnoj osnovi i u okvirima obrazovanja. U pedagoškoj literaturi postoji dosta neusaglašenosti u tumačenju značenja pojmovu vaspitanje i obrazovanje i o njihovom međusobnom odnosu. Ipak, možemo konstatovati da većina autora deli mišljenje da je vaspitanje *najširi pedagoški proces* i pojam koji u sebi sadrži i obuhvata obrazovanje, kao uži proces i pojam³.

Celokupni razvoj čoveka obuhvata i njegovu individuu i ličnost. Vaspitanje se, pak, odnosi na *proces formiranja ličnosti*. I sama reč „persona“ (ličnost) potiče iz antičke Grčke gde je označavala masku koju su nosili glumci da bi prikazali različite osobine i karakteristike ljudi.

Vaspitanje obuhvata *celokupnost uticaja koje vrši društvena zajednica, uslove koje ona stvara za podsticanje razvoja ličnosti, stvaralačku aktivnost same ličnosti koja joj omogućuje proces samoformiranja*. Zato se i govori o vaspitaniku kao *objektu i subjektu vaspitanja*.

Vaspitanje je praktično *međuljudski odnos* izražen u formi dvosmernog ili višesmernog komuniciranja kojim se vrši izmena ličnosti, a posredno i njene okoline.

Vaspitanje se ostvaruje na određenim *sadržajima*, pod uticajem brojnih *činilaca* i putem raznovrsnih *aktivnosti*.

Obrazovanje i vaspitanje ličnosti u celini, čine *dijalektički-jedinstven i međusobno uslovljen proces* i ne mogu postojati jedan bez drugoga, kao što se bez tog jedinstva i sklada ne mogu postići željeni rezultati.

U svakodnevnom životu se često kaže da je neko obrazovan, da je dobar stručnjak ali da nije dobar čovek i da nije *formiran kao ličnost u celini*. Njegova stručnost se ne može realizovati kao opšta ljudska vrednost. Ili, pak, ističe se da naša škola „obrazuje, a ne vaspitava“. To se upravo dešava u vremenima i životnim uslovima i situacijama kada je narušeno to dijalektičko jedinstvo dela (obrazovanja) i celine (vaspitanja). Pojednostavljeno rečeno, obrazovanje (deo) i vaspitanje (celina) u svom međusobnom odnosu podsećaju na odnos između intelektualizacije i duhovnosti ličnosti uopšte. Kako kažu savremeni kritičari škole, znanjem i školovanjem se ne stiče automatski i mudrost i kvalitet života.

Obrazovanje predstavlja *formativnu osnovu* koja daje armaturu i konstrukcionu osnovu vaspitanju. Ilustrovaćemo na primeru moralnog vaspitanja. Znanje (poznavanje) moralnih normi i izgrađivanje moralne svesti, samo su formativna osnova za dalji rad na negovanju moralnih *osećanja* (emocija), izgrađivanju moralne *savesti* i osposobljavanju u moralnom *postupanju*. Deo bez

³ U ruskom jeziku srednjo „obrazovanie“, u engleskom „education“, u francuskom „l'education“, u nemačkom jeziku „Erziehung“. Za pojam „obrazovanje“ u ruskom jeziku srednjo „obrazovanie“, u francuskom „formation“, u nemačkom „Bildung“, a u engleskom ponovo srednjo reč „education“ pošto ne postoje dve posebne reči za označavanje pojmovu vaspitanje i obrazovanje (na primer, poznatu knjigu Džona Džija kod nas su prvo preveli pod nazivom „Pedagogija i demokratija“, zatim u novom izdanju „Obrazovanje i demokratija“, a pojedini autori je navode i kao „Vaspitanje i demokratija“).

U našoj najnovijoj pedagoškoj literaturi srednjo pokušaju da se „uvozom“ strane reči „education“ reši problem, čine što je rečeno da je to „viši rodni pojam, koji obuhvata obrazovanje i vaspitanje“. Time se stvari samo komplikuju, a vrednosti našeg jezika nepotrebno polacnjaju.

celine ne opstaje, a celina bez osnove je objektivno neegzistencijalna pojava. Moral je društvena pojava i egzistira, pre svega, u obliku normi koje su ljudi formirali u praksi svog društvenog (međuljudskog) odnosa.

Prema unutrašnjoj strukturi vaspitanje je *višeslojni proces* i naša je težnja da se u svim nivoima ostvaruje što potpunije, skladnije i svestranije. Ima više objašnjenja te unutrašnje strukture. Izdvajaju se u osnovi tri nivoa, tj. procesa: a) proces usvajanja znanja, umenja i navika (proces koji smo nazvali obrazovanjem i koji je osnova za naredna dva procesa), b) proces razvijanja fizičkih i psihičkih snaga i sposobnosti, i c) proces formiranja pogleda na svet, izgrađivanja karaktera, emocionalnog i voljnog života ličnosti u celini (u smislu oblikovanja i stvaranja integriteta ličnosti). *Racionalna osnova* vaspitanja leži prvenstveno u prvom, a *vrednosna i humanistička*, tek u jedinstvu sva tri procesa.

Takođe i u toku *realizacije* pojedinih ciljeva i zadataka vaspitanja možemo izdvojiti tri etape koje povezuju saznanje (znanje, shvatanje), *prihvatanje* (uverenje, stavovi) i *primenjeno* (delovanje i postupanje). To su, a) etapa *racionalnog*, b) etapa *emocionalnog*, i c) etapa *voljnog*. U svakodnevnom životu ih opažamo kao *jedinstvo* između misli, reči, osećanja i postupanja. To se upravo postiže objedinjenim i celovitim postupkom vaspitanja.

Osnovna područja razvoja ličnosti se obično dele na: a) *kognitivni* razvoj, b) *afektivni* razvoj, i c) *psihomotorni* razvoj. Kognitivno područje obuhvata znanja i intelektualne sposobnosti; afektivno područje obuhvata stavove, mišljenja, interese i emocionalne momente u odnosu čoveka prema sredini i prema sebi samom; a psihomotorno područje obuhvata sposobnost upravljanja motoričkim aparatom ljudskog organizma. Ima autora koji posebno izdvajaju *konativno* područje (razvoj volje). Polazeći od ove podela razvoja, pojmu *obrazovanje* odgovara kognitivno područje, a sva tri područja se poklapaju sa *pojmom vaspitanja* u širem smislu. Pojedini autori ovde uvode i pojam „vaspitanje u užem smislu“, koji odgovara afektivnom području.

Mnogi autori govore o „vaspitanju u širem smislu“, o „obrazovanju“ i „vaspitanju u užem smislu“. Za to nema potrebe i najbolje je konkretno govoriti, na primer, o vaspitanju moralnih ubeđenja, vaspitanju moralnog ponašanja, vaspitanju estetskog ukusa i tako dalje.

Ne treba da nas zbunjuje i činjenica da je bilo i da danas ima autora koji uporebljavaju pretežno ili samo termin obrazovanje ili da ima zemalja gde je jednim terminom (education) označena i teorija, i proces vaspitanja, i proces obrazovanja. Bogatstvo našeg jezika može samo da nam bude dokaz da je delatnosti vaspitanja uvek poklanjana značajna pažnja i da je razvijana pod različitim uticajima.

Takođe, preterana i isključiva upotreba termina „obrazovanje“ (muzičko obrazovanje, moralno obrazovanje, predškolsko obrazovanje i sl.), do koje je došlo naročito u periodu *razvoja industrijskih društava* i naglašene intelektualizacije, može da nam bude opomena da su prevladali *utilitarni i jednostrano ekonomistički* naglašeni proizvodno-tehnički ciljevi, a *da je zapostavljeno vaspitanje čovekove ličnosti u njenom civilizacijskom totalitetu*.

Autori koji vaspitanje (svestrane ličnosti) dele na *fizičko, intelektualno, moralno i estetsko*, najčešće intelektualno vaspitanje proglašavaju osnovom pojma

obrazovanje, a sve zajedno označavaju pojmom vaspitanje, mada svako vaspitanje ima svoju intelektualnu osnovu i mada su sve podela uslovne.

Vaspitanje i obrazovanje su *višeznačni pojmovi* jer označavaju i *proces*, i *aktivnost*, i *delatnost*, kao i njihov *rezultat* i *osobinu* čoveka koji je prošao kroz te procese⁴.

Vaspitanje je složen, kompleksan i dugotrajan *proces* izgrađivanja ličnosti. To je dvojak proces koji integriše sve ono što drugi preduzimaju prema ličnosti i sve ono što se dešava u samoj ličnosti koja se aktivno menja. Dakle, pored procesa *prenošenja* i *vođenja* to je i proces usvajanja i *samoformiranja*, tj. dvosmerno aktivan proces u kome je ličnost i objekat i subjekat vaspitanja.

Vaspitanje predstavlja *ukupnost uticaja* i *aktivnosti* koje vrše društvo kao celina, pojedine socijalne grupe, institucije, organizacije, porodica i pojedinci, u težnji ka ostvarenju postavljenih ciljeva.

Vaspitanje je i *veoma razvijena društvena delatnost* kroz koju se obezbeđuju maksimalni i realni uslovi za razvoj novih generacija i svake individue. Omogućuje se rad škola i drugih vaspitnih institucija i primena najsavremenijih metoda, sredstava i oblika vaspitnog rada.

Vaspitanje je i pojam koji označava *rezultat*, tj. *osobinu*. U tom smislu kažemo da je neko obrazovan ili vaspitan čovek ili govorimo o obrazovanosti kao osobini ličnosti (nivou obrazovanosti, obrazovnom statusu, obrazovnom uzrastu).

Prema tome, u svakom organizovanom društvu se teži da vaspitanje bude *kohherentan proces* razvijanja svih pozitivnih psihičkih i fizičkih svojstava i snaga jedne ličnosti, proces izgrađivanja pogleda na svet, ubeđenja, stavova i uverenja; volje i karaktera – *proces harmonijskog izgrađivanja svestrane ličnosti*.

Vaspitanje je i *specifičan socijalni prostor* u kome ličnost može da se stvaralački dokaže, *generički* izrazi i društveno afirmiše. Vaspitna delatnost je toliko proširila svoj značaj i delovanje da većina *sadašnjih generacija* u njoj provode skoro trećinu svog života, a na određeni način za nju su vezani *čitavog života*. Vaspitanje je sve manje oblik pripreme za život, a sve više sam život. Ono postepeno postaje sve više socijalni milje u kome ljudi žive i od čije organizovanosti zavisi kako će proživeti taj svoj život.

Vaspitanje, takođe, treba shvatiti i kao individualni i kao društveni čin, tj. kao proces izgradnje *jedne ličnosti* i kao *društveno-istorijski proces*. Međutim, u oba slučaja bitno je naglasiti da se radi o društvenom odnosu, o odnosu pojedinaca, grupa i generacija. Čak i u situacijama *samoformiranja*, *samovaspitanja* i *samoobrazovanja*.

Objašnjavajući prirodu i pojam vaspitanja, njegov tok i unutrašnje odnose različiti autori, u različitim vremenima i istorijskim okolnostima, stavljali su akcenat na različite njegove komponente i odlike. Možemo u tom pogledu izdvojiti *dve*

⁴ U većini odredbi vaspitanje mogu se izdvojiti kao zajednički sledeći elementi: a) vaspitanje je specifična tehnika čoveka i njegovih društvenih odnosa, b) vaspitanje je oblik svesnog međuljudskog komuniciranja, c) to je aktivnost usmerena određenom cilju, i d) vaspitanje nije samo proces sticanja pozitivnih vrednosti, već proces razvijanja *dispozicija* kojima će se sticati te vrednosti.

Veoma opširno rasprava o ovim pitanjima, čijim smo se rezultatima često koristili u pisanju ovog udžbenika, data je u knjizi dr Nikole M. Paokunjaka: Teorijsko-metodološki problemi pedagogije, II izdanje, Prosveta, Beograd, 1978, str. 115.

etape: a) vaspitanje kao *uvodenje (vodenje)* mladih u život i svet odraslih i b) vaspitanje kao *pedagoški oblikovanu komunikaciju ljudi, sa naglašenom aktivnošću onih koji se vaspitavaju*.

Nemački pedagog Fridrich Paulsen kaže da se vaspitanje sastoji u tome da deca usvajaju sve kulturne tekovine svojih roditelja, pri čemu su roditelji obično aktivni dok su deca pasivna. Nemački pedagog Herbart određuje vaspitanje kao sistematski uticaj starijih na mlade sa određenim ciljem i planom. Za Kompejrea je vaspitanje veština koja se sastoji u odgajivanju dece i stvaranju ljudi. Pestaloci govori da je vaspitanje harmonijsko razvijanje svih ljudskih moći. Blonski shvata vaspitanje još šire kao trajni, namerni i organizovani uticaj na organizam uopšte. U ovom prvom periodu, većina autora prioritet daje aktivnostima starijih (roditelja, vaspitača, odraslih) i naglašava da se vaspitavati može obično u mladosti, a da je vaspitanje u zrelim godinama skoro nemoguće. Pestaloci je van ove liste utoliko, što traži da se obrati pažnja na unutrašnje moći i ličnu aktivnost vaspitanika.

Krajem XIX i početkom XX veka, naročito od pojave filozofskih i pedagoških pogleda američkog filozofa i pedagoga Džona Djuja, u definisanju vaspitanja naglašavaju se svesna međuljudska komunikacija, lična aktivnost vaspitanika i celoživotnost (permanentnost) razvoja.

U bogatoj riznici čovekovog govora, teško je pronaći reč o kojoj je izrečeno toliko *različitih odredbi*⁵ i definicija kao o reči „vaspitanje“. Svaka društvena grupa, socijalni pokret, ideološka i filozofska koncepcija, tragali su za svojim objašnjenjem, naivno se nadajući da su baš oni otkrili onaj pravi *smjer i put čovekovog razvoja*. Neki su to pokušali da učine opisno i za njih je vaspitanje „sve ono što činimo za sebe i sve što drugi čine za nas u cilju da se približimo savršenstvu naše prirode“ (Dž.S.Mil). Biolozi, pak, procenjujući instinktivističku pozadinu i osnovu ponašanja, govore o „gotovim oblicima vaspitanja“ (Š.Leterno) i, nemajući mnogo dilema, pod vaspitanjem podrazumevaju i ono što nije svesno, saznavo, društveno. Zato i nije čudo što oni često vaspitanje redukuju na dresuru ili ga izjednačavaju sa procesom sazrevanja i razvoja.

Definisanjem vaspitanja, pripreman je teren za propagiranje sasvim određenih interesa i potreba, kroz cilj vaspitanja. To je nekada činjeno prikriveno (socijalizacija kao prilagodavanje postojećem društvu, državnom uređenju i slično), a nekada

⁵ O velikim razlikama pojedinih autora, u shvatanju prirode i uloge vaspitanja, govori nekoliko primera iz poznatih pedagoških knjiga i udžbenika:

Citer: vaspitanje je „namerno plansko uticanje na čoveka, i u pojedinog čoveka kao takvog u njegovoj najranijoj mladosti; uticanje u cilju da se kod njega obrazuje određen, ali u isto vreme trajan duševni oblik“.

Kon: „trajno svesno uticanje na čoveka koji se može formirati, u cilju da se obrazuje“.

Šajar: vaspitanje je „metoda zasnovana na prirodi duha koja ima za cilj da razvije svaku snagu duha, da probudi i ojača svaki latentni princip života, da izbegne svaku jedinstvenu kulturu i da posveti brifljivu negu pobudama na kojima počiva snaga i vrednost čoveka“.

Cigler: „Šta znači vaspitavati, jasno je: uticanje, koje po planu vrše odrasli na razvitak onih koji rastu“.

Vajer: „...uticanje po planu na unutrašnji život drugoga, koji se još može obrazovati, a čime sa tom životu utraha da da jedva određen oblik, pa se zaista i daje“.

E. Mojan: vaspitanje je „nagledanje po planu i vodenje prirodnog razvika prema određenim vaspitnim idealima“.

R. Vadič: „vaspitanje je svesno, namerno i sistematsko uticanje na omladinu u cilju njenog prihofizičkog izgrađivanja prema vaspitnim idealima“.

otvoreno i drsko, kao izraz klasne, ekonomske ili druge nadmoći (lojalan građanin, državni podanik, visokoproduktivni proizvođač).

Kao što vidimo, postoje različiti primeri *sužavanja pojma vaspitanje*. Pojedinci ga pogrešno povezuju samo sa „vaspitanjem *dece i mladog naraštaja*“. Drugi, pak, pod njim podrazumevaju samo jednosmerni proces u kome vaspitač (nastavnik) utiče na vaspitanika (učenika: stariji na mlade). Treći ga shvataju samo kao „pripremu za život“ koji mlade očekuje kada odrastu (posle perioda vaspitanja). Nije mali broj onih koji ga svode na „lepo i kulturno ponašanje“, tj. samo na probleme moralnog vaspitanja, i tako dalje. Jedni ističu kao osnovnu komponentu odredbe vaspitanja cilj kome teže, često ideologiziran, a drugi put i način kojim vaspitanje treba da se ostvaruje (da je vaspitanje „omogućavanje prirodnog ili slobodnog razvika individue“).

Potpunijem shvatanju pojma vaspitanje, u skladu sa objašnjenjem koje smo dali na početku ovog poglavlja, doprineće i naredna objašnjenja o *činiocima razvoja ličnosti, o koncepcijama i cilju vaspitanja i njegovoj konkretizaciji*.



2. MOGUĆNOSTI I GRANICE VASPITANJA

Činioci razvoja čoveka: naslede, sredina, vaspitanje i aktivnost vaspitanika

Odgovarajući na pitanje, šta je presudno u razvoju čovekove ličnosti, autori su se u svojim odgovorima kretali između dve krajnosti. *Pedagoški pesimisti* su potcenjivali ulogu i moć vaspitanja, procenjujući ulogu nasleđnih faktora, a *pedagoški optimisti* su, nasuprot, procenjivali ulogu i snagu vaspitnog uticanja, a zanemarivali tzv. genetski program koji je predodređen nasleđem ljudske jedinice.

Epikurejci i stoici su još u antičko vreme govorili o *sudbinskoj predodređenosti* čovekove ličnosti nasleđem, a Platon, opet, vaspitanje shvatao kao temelj svoje idealne države kojom treba da upravljaju najobrazovaniji i najmudriji. Velikani humanizma i renesanse su bili opijeni *verom u svemoć vaspitanja* i preobružaja sveta putem vaspitanja „novih ljudi“.

Erazmo-Roterdamski kaže: „Priroda, ako ti je poklonila sina, nije ti dala ništa drugo do sirovu masu, a tvoja je stvar da toj savitljivoj i oblikovanju prilagodljivoj materiji daš najbolju formu“. Nezadovoljnici svetom odraslih i pobornici povratka prirodnom razvoju čoveka, proklamuju ideju o nemešanju u prirodu deteta i ističu da je glavni zadatak vaspitanja samo uklanjanje svih prepreka „prirodnom“ razvoju (samorazvoju). Džon Lok je na strani vaspitanja: „Mislim da mogu tvrditi da od deset ljudi, koje susrećemo, četvoro njih je ono što jesu – dobri ili zli, korisni ili štetni za društvo – postalo putem vaspitanja koje su imali“. A, još ushićenije i neodmerenije uzvikuje *Lajbnic*: „Dajte nam u ruke pravo vaspitanje i mi ćemo za manje od jednog veka izmeniti karakter Evrope“. Helvecijus, pak, ističe: „nejednakost duhova je posledica poznatog uzroka, a to je u različitosti vaspitanja“. Filantropisti (Bazedov) su u saglasju sa ovim stavovima „da je škola i učenje najsvrsishodniji i najsigurniji instrument da se čitava država prema njenoj osobitosti učini i održi sretnom“. I veliki i često suzdržani filozof *E. Kant* je oduševljen mogućnostima vaspitanja: „Čovjek može postati čovjekom samo putem odgoja. On nije ništa drugo do ono što iz njega

učini odgoj... U odgoju leži velika tajna usavršavanja ljudske prirode. Radošću nas ispunja predodžba da se ljudska priroda može putem odgoja sve više razvijati i da može postići formu koja je čovječstvu (tj. humanitetu) primjerena. To nam otvara pogled na sretniju budućnost ljudskog roda".

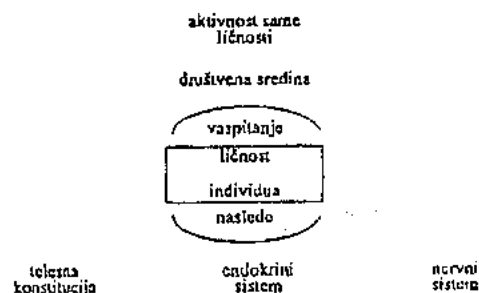
Zaista, kakve su mogućnosti, kakva je uloga i moć vaspitanja? Gde su granice vaspitnog uticaja? Da li je jednostavno i lako, kako izgleda, odgovarati na ova pitanja?

Činioci koji odlučujuća učestvuju u razvitku ličnosti

Činioce ili faktore razvitka ličnosti najčešće grupišemo u dve grupe: biološke (unutrašnje, nasledne, urođene) i socijalne (spoljašnje, sredinske – društvena sredina i vaspitanje). Naravno, obe grupe – činilaca podrazumevaju i ulogu čovekove aktivnosti, bez koje nije moguć razvoj bez obzira na povoljnosti koje nude priroda i društvena sredina. Dakle, razvoj ličnosti čoveka je uslovljen uzajamnim dejstvom nasleda, društvene sredine, vaspitanja i aktivnosti samog vaspitanika.

Naslede je proizvod dosadašnjeg razvoja života ljudi i ono obezbeđuje putem gena (neponovljivost genotipa) preduslove (telesne, anatomsko-fiziološke strukture i strukture nervnog sistema) koji su osnova daljeg razvoja ličnosti. Naravno, nasledeno se ne ispoljava odmah i automatski u vidu nekakvih gotovih i nepromenljivih sposobnosti i karakteristika ličnosti, već samo u vidu određenih mogućnosti i dispozicija. U genotipu nasledene dispozicije je, u stvari, nasledena anatomsko-fiziološka organizacija i struktura, pre svega, nervnog sistema, koja u odnosu nasleđa i okoline, nije sudbonosno nepromenljiva za čoveka. Svaki genotip ima praktično neograničen broj mogućnosti razvoja u razne fenotipe, tj. dispozicije se mogu razvijati u veoma različitim pravcima, granice njihovog razvoja je teško odrediti, ali mogu i zakržljati ako ne postoje odgovarajući uslovi, vaspitanje i aktivnost samog vaspitanika.

ČINIOCI RAZVOJA ČOVEKA



⁴ „Čovek je unutrašnje jedinstvo individualnog i društvenog i postoji samo kao takvo jedinstvo”. (Z. Pešić, Ličnost i društvo)

„Ličnost je dinamička organizacija onih psihofizičkih sistema unutar individua koji određuju njeno karakteristično ponašanje i njen karakterističan način mišljenja”. (Olport, Sklop i razvoj ličnosti)

Veliki broj naučnika je jednostrano preceenjivao ulogu nasleđa i, samim tim, potcenjivao ulogu vaspitanja. Njihova shvatanja nazivamo nativističkim (biologističkim) i najčešće su ispoljavana u vreme epoha usporenog društvenog razvoja ili u vremenu krize vladajućih klasa, slojeva ili rasa. Zato ove teorije imaju i svoju političku pozadinu. Na primer, filozofski pesimista A. Šopenhauer govori o konstantnosti i nepromenljivosti izvornog, prirodnog karaktera. Antropolog Lombrozo ne nalazi uzroke za pojavu zločina u protivurečnostima konkretnog društva, već ističe tezu o „urođenom zločincu”. Slična je i Krečmerova „konstucionalna teorija”, po kojoj telesna konstitucija ima uticaja i na karakterološku stranu ličnosti. Brojna istraživanja (posebno testiranja) su organizovana radi dokazivanja ovih teza. Američki psiholog A.R. Jensen smatra da nasleđe i sredina deluju na razvoj inteligencije otprilike u odnosu dva prema jedan. Neki rezultati njegovih istraživanja su rasistički interpretirani, tj. da crna rasa urođeno intelektualno zaostaje za belom rasom.

U svojoj prošlosti ljudi su živeli u vrlo izolovanim i zatvorenim socijalnim grupama, za koje teoretičari, skloni atraktivnosti, kažu da su bile prožete tzv. „čoporativnom psihologijom”, koja im je obezbeđivala čvrstu unutrašnju koheziju, ali i naglašen antagonizam prema drugima. Pojedinae je zbog svoje nesamostalnosti i neemancipovanosti bio prinuđen da se čvrsto vezuje za svoju grupu, a ona je bila njegov socijalni krug. Tih antagonizama i podela je bilo i danas ih ima mnogo: prema rasi, veri, socijalnom poreklu, bogatstvu, nivou obrazovanja i slično. Taj socijalni krug je istovremeno ograničavao i omeđavao uslove za vaspitanje i razvoj.

Jedno od najstarijih nativističkih shvatanja je religijsko učenje o urođenom praadamovskom grehu po kojem je dete na samom pragu života grešno biće, a da je svrha vaspitanja i života na zemlji ispaštanje, poniznost i „iskupljenje greha”. Vulgarizacijom ovog učenja stvorene su mnoge „crne tačke” u religijskoj pedagogiji srednjeg veka.

Teorija „plave krvi” pokušava da zaštiti nasledno pravo plemića na posed, titule, vlast i društveni ugled. I u savremenim društvima insistira se na naslednim razlikama, pa se zabranjuje mešanje (na primer sklapanje brakova) pripadnika različitih klasa, nacija, religija, pa i nivoa obrazovanja (u formi predrasuda).

Nativističke teorije nazivaju se još teorijama biološkog determinizma ili fatalizma. Da bi se zaštitile određene (zatečene i stečene) razlike i privilegije, u pomoć se poziva nauka. Naročito su često zloupotrebljavane Darvinova teorija evolucije, Hekelov biogenetski zakon, teorije o borbi životinjskih vrsta za održanje i selekciju. S. Frojd, na primer, čovekov psihički život i svest najčešće objašnjava nagonском prirodom, a Vajninger nudi teoriju o urođenosti karaktera. Jedno vreme je bila aktuelna posebna nauka o detetu (pedologija) sa ambicijama da postane osnovna nauka o vaspitanju, mada se njen predmet proučavanja zadržavao pretežno na biološkim karakteristikama dečjeg razvoja.

Šari Leturno, u svom delu Evolucija vaspitanja, tvrdi da vaspitanje ne postoji samo kod životinja kičmenjaka, već i kod beskičmenjaka. A. Libert je još ekstremniji u preceenjivanju biološke osnove vaspitanja i shvata ga kao univerzalnu karakteristiku živih bića: „Gde ne postoji vaspitanje i obrazovanje tu nema uopšte života kao takvog. Zar ne postoji čak i u neorganskom svetu jedan neoboriv zakon obrazovanja? Zar nije zakon obrazovanja zakon bića uopšte? Obrazovanje nije neka pojedinačna

pojava, ona je jedna metafizička bitnost, jedna večita stvarnost, ona je večna kao i samo biće. Na taj način je obrazovanje za nas prafunkcija duha. U tom smislu ono je za nas jedna metafizička funkcija, jedan metafizički fenomen".

U vreme nacizma u Nemačkoj često je isticano da „više vredi dobra rasa nego celokupno vaspitanje" i da se „čista arijevska rasa" mora održati po cenu progona i istrebljenja Jevreja, Slovena i Cigana (über mensch).

Stenli Hol, govoreći o vaspitanju, razrađuje Hekelov biogenetski zakon o ontogenezi kao kratkoj rekapitulaciji filogeneze i tvrdi da je razvitak deteta i čoveka kratko ponavljanje razvitka živog sveta i istorije čovečanstva – na prirodnoj, biološkoj osnovi. Savremeni nativista, biolog Dž. Parker smatra „da je ono što dobijamo vaspitanjem mala tekovina usadena u veoma veliku nasledenu podlogu". A. Ferijer, koji ne može biti proglašen nativistom, takođe kaže: „Ko nije dobar biolog, ne može biti ni dobar pedagog".

Glavni problem nativističkih teorija i njihova jednostranost ogleda se u tome što sa organskih urođenih razlika prelaze i na teren prava i moralnih karakteristika ličnosti. Još Platon u svojoj Državi piše: „Da bi svi ljudi živeli u slozi, treba im uliti shvatanje da su svi oni braća, ali da svi nisu podjednako sposobni za iste dužnosti, jer su ljudi po svojim sposobnostima veoma različiti. Jedni su rođeni za upravljanje, drugi za zaštitu države, treći za rad... Bog je tvorac i onima među vama koji su sposobni za upravljanje, on je pri rođenju dodao zlata – zato su oni vrlo dragoceni, drugima, njihovim pomoćnicima, dodao je srebra, a zemljoradnicima i ostalim majstorima gvožđa i bakra". Robovi ovde nisu ni uključeni jer su u to vreme smatrani samo „oruđima koja govore".

Tako se pojavljuju teorije pedagoškog naturalizma; individualističke, personalističke, delimično i pedološke i pedocentrističke teorije koje razvitak svode na sazrevanje, tj. proces koji je uslovljen unutrašnjim faktorima. Krajnja varijanta je defetistička – ne mešati se u razvoj deteta, tj. ne vaspitavati, bez obzira što svi oni dosta očekuju od samostalne i lične aktivnosti deteta (danas: antipedagogija, antiškola).

Pored Platonovog shvatanja o tri grupe ljudi koje se razlikuju po urođenim sposobnostima (upravljajući, vojnički, radnički sloj), Aristotel je pravio jasnu rasnu razliku među ljudima tvrdeći da su neki ljudi svojim rođenjem određeni da budu robovi, a drugi slobodni. Kastinska podela u Indiji slično polazi od predrasude da su pripadnici pojedinih kasta biološki različiti („Čovek niskog roda nasleđuje trdave osobine oca i majke, ili oba zajedno"). Monteni, koji je dosta pažnje poklanjao vaspitanju, smatra da ono može samo da pomaže i dopunjuje prirodne sklonosti, ali ne može da ih zameni.

Protivnici se vulgarnom nativizmu A. Adler umanjuje značaj nasleđa u psihičkom životu, naročito s obzirom na razvoj karakternih crta. On naglašava značaj ranog detinjstva, ali napominje da to ne treba mešati sa urođenim osobinama. Jednostavno za neke osobine čovekove vrste važno je da budu stečene vrlo rano.

Teorije koje procenjuju ulogu sredine nazivamo empirističke (sociologističke). Poznata je tvrdnja Džona Loka da je čovekova duša neispisana voštana ploča (tabula rasa) i da po njoj životno iskustvo, sredina i vaspitač pišu sadržaje po svojoj volji. Stav, da ništa nema u intelektu, što prethodno nije prošlo kroz čula, Lok je u poznijim godinama dopunio rečima „osim samog intelekta". Čak i kada se radi o primeru sa

voštanom pločom može se reći da pisanje po njoj ne zavisi samo od onoga koji piše, već i od kvaliteta voštane podloge.

U vreme revolucionarnog zanosa u Francuskoj, Kandorse je tvrdio da se zajedničkom javnom nastavom može ostvariti sloboda, jednakost i bratstvo, ne uzimajući u obzir ukupne društveno-ekonomske i proizvodne okolnosti tog vremena.

I u našim narodnim izrekama i poslovicama ima dosta primera za obe ove teorije, a posebno za sudbinski uticaj nasleđa: „Što kolenka zaljulja, to motika zakopa", „S' kim se pamet rodi, sa njim i umire", „Iver ne pada daleko od klade", „Vrana ne može da izleže goluba" i slično.

Od pravilnog stava prema ulozi nasleđa, sredine i aktivnosti ličnosti, zavisi i odnos prema vaspitanju, a pre svega, odnos prema vaspitanicima koji su ometeni u razvoju ili su obdareni.

Dakle, kako mogućnosti, tako i granice vaspitanja leže u nasleđenim osnovama, uslovima društvene sredine u kojima se razvija ličnost, u pravovremenosti i pravilnosti organizovanog vaspitanja i u ličnom angažmanu, motivaciji, vrednosti ličnosti samog vaspitanika. Na čovekovu suštinu utiče ukupnost društvenih odnosa u kojima učestvuje, živi i radi (proizvodno-materijalne i društvene okolnosti). To znači, da su mogućnosti i granice vaspitanja i razvoja konkretne čovekove ličnosti i društveno-istorijski uslovljene (istorijski trenutak, pripadnost određenim socijalnim grupama i sl.).

Kako zapaža Pijaže, čovek je u toku evolucije skoro sasvim ostao bez instikata i njihove unutrašnje transmisije, tako da se oslanja na ono što stiče spoljašnjim transmisijskim (govorom i vaspitanjem). Zato je i period detinjstva kod čoveka izuzetno dug, a bespomoćnost deteta za opstanak bez brige drugih očigledna. Neoformljenost deteta je prirodni biološki uzrok njegove zavisnosti od odraslih. Upravo, ta neoformljenost novorođenih (za razliku od mladunčadi životinja), omogućuje bolje i neprekidno usavršavanje i vaspitanje ljudskog roda. Poznata je Marksova misao da su „prvobitne razlike budućeg nosača i filozofa manje nego razlike psa na lancu i lovačkog psa".

Empirističke i sociologističke teorije uglavnom nas vode u zabludu o svemoći vaspitanja. Helvecijus zaneseno uzvikuje: „Vaspitanje je svemoćno, vaspitanje nas čini onim što smo", a Salcman očigledno preteruje kada kaže da je dete „vosak koji se podaje svakom kalupu". Džidero se pita „koliko je ljudi umrlo, i koliko će ih umreti, ne ispoljivši se onakvim kakvi su bili". Holbah je, pak, nešto razložitiji: „Ljudske duše mogu se uporediti sa instrumentima na kojima će žice, već same sobom različite, tj. različite po materiji iz koje su sačinjene, i još k' tome tako navijene da daju različite tonove, pokrenute istim podsticajem, davati svaka od sebe zvuk koji je njoj svojstven". Džon Lok daje čak i uputstvo da decu „boljeg staleža" treba čuvati od čopora negativne dece koju obično škola skuplja od svakojakih roditelja.

⁷ Uglavnom se ispušta da su nasleđene osobine anatomske-fiziološke strukture organizma, redosled razvojnih stadijuma i karakteristične formiranja nervnog sistema, a nasleđuju se lakve osobine kao što je boja kože, kose i očiju, telesna konstitucija, tip nervnog sistema. Nasleđuju se i osobenosti karakteristične za ljude uopšte: uspravan hod, visokoorganizovan mozak, predispozicije za razvoj govora, mišljenja i slično. Vrlo je teško odvojiti šta je i u kojoj meri nasleđeno, a šta stečeno.

Popunije informacije o ovoj problematiki mogu se naći u literaturi iz psihologije, pedagogije i biologije.

Neberg
Cang
Lugo
Kodrat

U ovom pogledu različitih činilaca koji utiču na razvoj ličnosti treba pomenuti i teoriju geografskog determinizma. Prema ovoj teoriji postoje unapred uslovljene razlike među ljudima u zavisnosti od toga gde su rođeni, pa se tako govori o „severnijacima kao hladnim i proračunatim osobama“, o „južnjacima kao toplim i temperamentnim“ i slično. Određena veza se traži između uslova života uslovljenih klimom i osobina ljudi. Kada se sve ovo poveže sa nacionalnim i rasnim stereotipima, onda vaspitanju ostaju veoma smanjene šanse.

Neposredan povod za rasplamsavanje polemike između „pedagoških pesimista“ i „pedagoških optimista“ jeste pitanje da li je moguće vaspitanjem ili specijalnim vežbanjem uticati na brži i bolji razvoj sposobnosti, tj. da li su sposobnosti vaspitljive. Na određenom odgovoru naročito je insistirao F. Galton – uticaji sredine, pa i vaspitanja, nisu značajni za razvoj sposobnosti. Na potvrdnom odgovoru insistiraju empiristi, a naročito biheviorista Votson od koga je ostala ekstremna izreka da je dovoljno da dete ima dugačke prste i odgovarajuće vaspitanje, pa da od njega postane dobar pijanista.

Danas se smatra da na razvoj sposobnosti utiču i urođeni i sredinski faktori, kao i svesna aktivnost vaspitanika. Ostaje sporno, kako, u kojim uslovima i u kojoj meri. Sporovi su naročito veliki kada se raspravlja o razvoju inteligencije (količniku inteligencije). Zapaženo je da deca koja se razvijaju u nepovoljnim uslovima u proseku pokazuju slabije rezultate na testovima inteligencije (posebno na mlađem uzrastu). Zato se i pristupa organizovanju tzv. kompenzatorskih programa. Istraživanje o transferu u učenju takođe tragaju za otkrivanjem prirode ovih procesa.

Čitava teorija formalnog obrazovanja („gimnastičenja mozga“) zasnivala se na pretpostavci da se kroz poseban sistem nastavnih predmeta (klasične discipline: logika, matematika, gramatika, klasični jezici), mogu razvijati „psihičke moći“ (sposobnosti kao što su pamćenje, mišljenje, volja i sl.). Viljem Džems nije potvrdio navode ove teorije jer je napredak (učenjem stihova napamet), postignut samo kod nekih subjekata. Eksperimenti uglavnom pokazuju (kod nas R. Kvaščev i L. Vučić) da se vežbanjem može uticati na razvoj sposobnosti na taj način što se usvajaju bolje metode rada, koje omogućuju uspešniji prilaz problemima, razradu načina njihovog rešavanja i bolje shvatanje odnosa između sredstava i cilja⁴. to, svakako, zaslužuje napor vaspitanja. Što se tiče anatomske-fiziološke, tj. organske osnove ovih sposobnosti, samo njihovo funkcionisanje (upotreba) je preduslov njihovog razvoja.

Čovek se svojim razvojem u toku civilizacije postepeno, iako, „osamostaljuje“ od svoje biološke prirode, ali i sve više zavisi od vaspitanja. Kod životinja je najbolja jedinka ona koja je fizički najzdravija, najjača i koja najbolje predstavlja osobine vrste, a kod čoveka, pored fizičkog zdravlja sve je značajnija lična aktivnost pojedinca u toku života, tj. ono što se postigne kroz proces vaspitanja. Individualnosti su karakterističnije za čoveka, a skora nebitne kod drugih živih bića. Vaspitanje u diferenciranost samo multiplicira i pojačava. A, to je već specifičan vid udaljavanja od generički jedinstvenih i identičnih osnova. Možemo reći da se sama priroda brine prvenstveno o razvoju osobina vrste, a vaspitanje i o razvijanju

⁴ E. Kant: „Čovek je jedino biće koje mora da se vaspita; on može samo vaspitanjem da postane čovek i on nije ništa drugo do ono što vaspitanje stvori od njega“.

individualnosti. Prema nasleđu ljudi su približno slični, ali po stečenim osobinama se sve više razlikuju.

Takođe se ne može podjednako uspešno uticati na sve prirodne mogućnosti. Više se može uticati, na primer, na intelektualne sklonosti, nego na načine ispoljavanja temperamenta, mada i intelektualne sposobnosti imaju snažnu uslovljenost nasleđem. Postoje i tvrdnje da se neke sklonosti brže formiraju (muzički dar), a neke sporije (intelektualne sposobnosti, socijalna osećanja), pa prema tome treba odrediti i ulogu vaspitanja.

Takođe i autori, koji ističu značajne aktivnosti vaspitanika, često preteruju, zanemarujući nasledne osnove i društveno-istorijski stvorene okvire i uslove. Ideja o čoveku kao kovaču svoje sreće i samostvoritelju, vodi u teoriju indeterminizma i apsolutne slobode izbora i odlučivanja o sebi, što je u praksi oblik utopije.

Mogućnosti i granice razvoja i vaspitanja ličnosti, pored toga što su uslovljene nasleđem (genetskom) osnovom, zavise i od niza drugih okolnosti: od pravovremenosti reagovala na pruge sazrevanja ili pojave određenih dispozicija, od načina života i životnih prilika (društveno-ekonomske razvijenosti), pola, temperamenta, pravovremenog otkrivanja talenata, od stanja zdravlja; društvenog uređenja, kao i od kulturne, religijske i druge tradicije. Faktore koji ometaju uspostavljanje optimalnog odnosa između prirodnih moći i vaspitanja, zovemo parazitarnim (ometajućim) faktorima.

Kako nisu prihvaćene jednastrane nativističke i empirističke teorije, nije prihvaćena ni Šternova „teorija konvergencije“ o pomirenju nativista i empirista, čime bi bila priznata podjednaka uloga i nasleđa i društvene sredine. Takvo veštačko pomirenje jednastranih teorija shvata ličnost vaspitanika kao pasivnu i nebitnu u čitavom procesu razvoja. A, upravo je svesna aktivnost vaspitanika (subjekta) faktor bez kojeg se ne može.

Obično se kaže da je „čovek kovač svoje sreće“ ili kako kaže B.M. Tjeplov „on sam piše svoju biografiju“. Vaspitanik nije pasivan, nije samo objekat već i subjekt vaspitanja, on nije automatski proizvod sredine i okolnosti u toj sredini, već i sam determiniše svoje stavove. Prema društvu i prema „svojoj prirodi“ je u aktivnom odnosu.

Takođe ne treba zaboraviti da vaspitanjem unapređujemo i uslove u društvenoj sredini, kao i činjenicu da istorijsko-civilizacijski proces razvoja čovekove vrste postepeno utiče i na izmenu njegovih naslednih osnova. Ona nije većito ista. Medusobna uslovljenost ovih faktora je, dakle, očigledna, neizbežna i poželjna. Važna uloga i odgovornost pedagoških radnika u ovome je da nadi optimalni odnos ovih faktora razvoja i prave mere u organizaciji vaspitanja i rada.

Vaspitanje je oduvek bila čovekova celoživotna karakteristika. Međutim, to se odnosi samo na vaspitanje shvaćeno šire, kao oblik međuljudskog komuniciranja i uticaja. Kada se radi o institucionalnim formama vaspitanja, ono se vezivalo uglavnom za pojam detinjstva.

Detinjstvo je, pak, prvo shvatano kao proces prirodne maturacije i trajalo je, do vremena fizičke osposobljenosti da se jedinka brine o svom biološkom opstanku, a kasnije do perioda polne zrelosti (puberteta)⁹.

Detinjstvom je tradicionalno obeležavan period pripreme za život i uključanje u radno-proizvodne i društvene aktivnosti (inicijacije). U poslednjih tri stotine godina taj period je stalno produžavan: do dvanaest godina, do petnaest godina (mala matura), do osamnaest godina (pravna punoletnost), do završetka studija, a danas je sve veći procenat mlade generacije koji je i dalje pod zaštitom porodice i koji nastavlja redovno (postdiplomsko) školovanje. To je uticalo i na pomeranje perioda za zapošljavanje, sklapanje brakova i neke druge životne aktivnosti.

Detinjstvo se suštinski razlikuje od mladosti (adolescencije), zrelog doba i perioda starenja (senescencije) u kome postoje degenerativne organske promene. Detinjstvo je vreme najintenzivnijeg razvoja i sazrevanja svih organskih sistema i anatomskih i neurofizioloških osnova psihičkog razvoja. Specifično stanje nezrelosti i tip detinjstva, koji su karakteristični za ljudsku vrstu, proizvod su dugotrajnih evolucionih procesa. Dete je usmereno ka socijalnom okruženju koje je, s druge strane, pripremljeno i sve više osposobljeno da osigura zaštitu i uslove za razvoj deteta. Ta osposobljenost u savremenim uslovima korelira i sa razvijenošću pedagogije, psihologije i sličnih nauka. Biološko sazrevanje i ukupan razvoj deteta odvija se, dakle, u socijalno-kulturnom kontaktu, u okviru koga je vaspitanje najorganizovanija i najsvesnija aktivnost. Kako se često ističe, kod čoveka su zato moguće različite „potrebe nezrelosti“, pa je odgovornost vaspitne delatnosti utoliko veća.

Period detinjstva je kod čoveka i apsolutno i relativno (u odnosu na dužinu života) najduži. Pokazatelji *opšteg organskog razvoja* imaju nekoliko karakterističnih krivulja sazrevanja, koje je neophodno poznavati u procesu vaspitanja. Najčešće se koriste podaci o telesnoj visini i težini. Za limfoidni tip (svojestven razvoju timusa, limfnih čvorova itd.) karakterističan je ubrzan rast u prenatalnom periodu i u prvim poslenatalnim godinama, maksimalni nivo pred pubertet i pad na nivo svojstven odraslima starijim oko 18-20 godina. Za cerebralni tip (razvoj mozga i njegovih delova, lobanje, obima glave) karakterističan je ubrzan rast u prvim godinama posle rođenja (približno u predškolskom periodu) i potom vrlo spor rast do zrelosti. Za opšti tip rasta (veličina tela, organi disanja i varenja, mišićni sistem) karakteristična je veća konstantnost rasta sa dva karakteristična ubrzanja (u prvim godinama po rođenju i u vreme puberteta). Postoji i „skeletni uzrast“ (najčešće snimanjem kostiju šake) koji može biti pogodan indikator stepena organske i fiziološke zrelosti. Biološka priroda detinjstva, pak, uveliko određuje i psihološke karakteristike detinjstva. Narочito je za razvoj funkcija mozga značajno sticanje ranog iskustva.

⁹ Zapani govore da kod stanovnika Aljaske od deset godina dečak postaje samostalan i ženi se. Mladi Kingiz je već sa tri godine obučavan jahanju, a sa šest je pastir velikih stada ovaca i konja. Prvi posetioci australijskih plemena govore da je desetogodišnjak već „zrebražen“.

Vaspitanje u ovim slučajevima kratko traje, njegove kompetencije u odnosu na prirodu pojedinca su nebitne, društveni saznanja i kulturni kapital mali. Sve se uglavnom postiže do perioda polne zrelosti.

VASPITANJE KAO STALNA DRUŠTVENA FUNKCIJA

VASPITANJE I DRUŠTVO

Zahvaljujući vaspitanju i nauci ljudi su promenili smisao svog postojanja i povezali se u jedan *neprekidni civilizacijski lanac*. Život je pored individualnog postojanja i trajanja prerastao i u društveno postojanje i trajanje. Njegov smisao se sve više nalazi upravo u njemu. Vaspitanje je delatnost koja omogućuje funkcionisanje društva u razvojnom smislu.

Vaspitanje, pored toga što je *generacijska* pojava i predstavlja vezu među generacijama, ima *konzervirajuću i dinamičku* ulogu. Njime se vrši selekcija, izbor i dalje *prenošenje* osnovnih, najvažnijih i trajno vrednih ljudskih iskustava i tekovina. Ono je istovremeno i faktor pripremanja ljudi za *menjanje* svega postojećeg i za dalje unapređivanje ljudskog rada, kulture i društvenog života. Menjajući ljude, vaspitanjem stvaramo i osnovni preduslov daljeg menjanja društva u celini.

Vaspitanjem se ne ostvaruju samo intergeneracijski *vertikalni* odnosi, već i *horizontalni* odnosi ljudi koji žive u jednom vremenu. Ne pomažu samo stariji mladima, već svi oni koji nešto više znaju, više mogu, bolje umeju, onima koji ne znaju, ne mogu i ne umeju. Vaspitanje ima u sebi i jedan *recipročan i povratni odnos razmene* koji kroz složene socijalne kontakte uključuje sve ljude. Vaspitanje je *višesmeran* komunikacijski odnos i učestvuje u kultivisanju samih tih odnosa.

Društvena uslovljenost vaspitanja zapuža se još od samih početaka ove delatnosti. Najstarije vesti o vaspitanju govore o tome da se izvesni oblici vaspitanja pojavljuju na skoro isti način, kod naroda koji su sasvim nezavisni jedni od drugih. Ili su živeli na različitim geografskim prostorima ili u različitim vekovima. Ceremonijali posvećivanja i inicijacije koje se organizuju u vreme puberteta i maturacije, veoma su slični. Obredno vaspitanje, u svešteničkim i pevačkim „školama“, javlja se pre pismenosne kulture, postoji i danas u izolovanim zajednicama i samo se neznatno menja. Pojednostavljeno rečeno, nije bitna starost zemljine kugle, već kulturno-civilizacijski nivo razvijenosti dotične društvene grupe. Vaspitanje se, dakle, očitava kao tekovina društvenog razvoja, a ne prirode.

Društvenu uslovljenost vaspitanja ne treba shvatiti na pojednostavljen način kao jednostranu zavisnost od trenutno postojećeg. U vaspitanju se ostvaruje jedno dijalektičko jedinstvo suprotnosti, jedan relativizam čovekovog postojanja i razvoja. Nauku su, na primer, koristili za postizanje svojih ciljeva i ekonomija, i politika, i religija (instrumentalizacija nauke). Međutim, i nauka i vaspitanje „iskorišćavani su gotovo uvek za druge ciljeve, oni se ne iscrpljuju tom svojom porređenom ulogom, već poseduju i samostalno značenje, koje ih uzdiže iznad ostalih ciljeva, čija se vrednost ne nalazi u njima samima, već u drugim zadacima, koji im služe kao uslovi ili sredstva“ (Hercen). U dalekoj realizaciji perspektivno porređanih ciljeva, vaspitanje vodi jednom *sveopštemu progresu i razvoju društva*. Konzervativne društvene snage imaju samo ograničen uticaj. *Individualni i emancipatorski duh vaspitanja, nadvladava trenutnu i društveno-istorijski konkretizovanu ili manipulisanu uslovljenost i upotrebljenost*. Vaspitanje je i *pačćenje i življenje i budućnost*. Ako mu se oduzme komponenta budućnosti (ciljeva) ono prestaje da bude vaspitanje. I za pojedinca, i za društvo u celini. *Pedagogija utoliko postaje*

odgovornija nauka i sve se više udaljava od veštine (didactica tehne) za organizovanje vaspitanja u ovom trenutku i samo za ove, konkretne uslove.

Razvoj čoveka u istorijskom smislu, ogleda se, pre svega, u otkrivanju ciljeva života i njegove sopstvene budućnosti. Vaspitanje je proces, aktivnost i delatnost kroz koju se oni mogu realizovati. *Razvoj prestaje da bude kategorija konstituisana van čoveka.*

Značaj organizovanog vaspitanja povećao se naročito u decenijama u kojima živimo i koje karakterišu kontinuirana i intenzivna naučno-tehnološka revolucija, praćena informatizacijom i kibernetizacijom na svetskim prostorima. Prisustvujemo naglom razvoju nauke koja se integriše sa procesom obrazovanja i procesom rada, ubrzano se uvećava fond naučnih znanja, multiplicira broj naučnih informacija i publikacija i po nekoliko puta povećavaju finansijska sredstva koja se odvajaju za školovanje i naučno istraživanje. Stalno se otkrivaju novi izvori energije, menja unutrašnja struktura i priroda proizvodnog rada koji se približavaju procesnoj i automatizovanoj proizvodnji, čovek sve više „misli“ a sve manje učestvuje u neposrednom (posebno fizičkom) radu, stalni je uspon krivulje koja obeležava čovekovu produktivnost rada, intelektualizacija rada je sve naglašenija, skraćuje se radno a povećava slobodno vreme, poboljšavaju ukupni uslovi rada, povećava nacionalni dohodak po stanovniku i standard zaposlenih, i tako dalje.

Sve ove odlike ljudske civilizacije na kraju drugog milenijuma posle nove ere, stvaraju i nove životne i proizvodne uloge i odgovornosti ljudi, za koje je neophodan visok nivo sistematskog školovanja. Obavezno obrazovanje za sve se produžava, opšte obrazovanje i produžava i obimom proširuje, profesionalno osposobljavanje se stalno povisćava, a opšta karakteristika svega jeste kontinuiranost, neprekidnost, tj. neophodnost stalnog usavršavanja tokom celog života.

Prevazilaze se forme parcijalizovanog rada i jednostranog, uskoprofesionalnog osposobljavanja, a sve realnijom čini mogućnost svestranog razvoja čoveka (što zahteva sasvim novi tip i organizaciju vaspitanja). *Opstanak, lična i društvena afirmacija čoveka u savremenom društvu je skoro nemoguća bez pravovremenog, dugotrajnog i potpunog uključivanja u raznovrsne forme vaspitanja i društvenog života.*

Istorijske, političke i ekonomske analize pokazuju da je vaspitanje uslovljeno socijalnom, staleškom, klasnom i političkom strukturom društva. Pojedini socijalni stratumi, staleži i klase imaju sebi svojstvene društvene odlike, uloge, pa i vaspitanje. Zato se i kaže da je vaspitanje klasno, politično, partijsko. Otuda je i razumljivo što se u svim epohama i društvenim previranjima, kao osnovno postavlja pitanje, koje društvene snage koriste vaspitanje i koja je to politika kojoj ono služi.

Vaspitanje usmereno samorealizaciji i razotudnju ličnosti predstavlja oslobađajući proces, značajan, kako u razvoju jedne individue, tako i u sveopštem razvoju društva. Suprotna tendencija su pokušaji da se vaspitanje pretvori u sredstvo manipulacije i „pranja mozgova“ u skladu sa trenutnim ideološkim, političkim ili ekonomističkim interesima vladajućih socijalnih grupa i struktura. U ovom drugom slučaju vaspitanje se pretvara u sebi suprotan proces alijenacije (otudjenja) ličnosti. Vaspitanik se pretvara u objekat, „inertnu masu“ i osobu koja nije svesna svojih aktivnosti, pa ni okolnosti u kojima se nalazi i koju nema realne šanse za

samorealizaciju i odlučivanje o svojoj sudbini. U zatvoreni krug manipulacije najčešće su, u određenim društvenim okolnostima, uvučeni i vaspitači i vaspitanici.

U prosvetnoj politici jednog društva nije lako odrediti pravu meru konkretne društvene uslovljenosti vaspitanja, a da ono sačuva progresivni karakter. Poznata su, na primer, istraživanja koja pokazuju povezanost između pismenosti stanovništva i organizovanosti sistema školstva i ukupne ekonomske i kulturne politike i razvijenosti društva. S druge strane, između vaspitanja i društva postoji određena dijalektička veza, tj. uložena sredstva u organizaciju sistema vaspitanja višestruko se oplođavaju i vraćaju istom tom društvu. Zato se često ističe da je danas najrelevantnija investicija, investicija u obrazovanje kadrova. Tako dolazi do određenog reciprociteta: bogatije društvo – bolji sistem vaspitanja, i obrazovanije stanovništvo – ekonomski još razvijenije društvo.

Vaspitanje je i istorično u smislu stalne promenljivosti u skladu sa društveno-istorijskim promenama. Svaka istorijska epoha (antičko, feudalno društvo i sl.) ima sebi svojstvene ciljeve, sadržaje, sistem, metode i sredstva vaspitanja. Onog momenta kada se bitnije promeni društveno uređenje, menja se i vaspitanje, tj. ono je jedan od glavnih činilaca tih promena.

Rezimirajući ovo poglavlje možemo reći da sve što je dosad rečeno ukazuje na „stvarnu dijalektičku prirodu vaspitanja“. Vaspitanje, naime, nije shvaćeno ni samo kao biološki, ni samo kao prirodni, ni samo kao društveni, ni samo kao rodni, ni samo kao individualni proces menjanja i samomenjanja čoveka, niti samo kao proces njegovog prilagodavanja spoljnim uslovima, niti samo kao gospodarenje čoveka tim uslovima, niti samo u smislu uticanja, niti samo u smislu samouticanja – već je shvaćeno kao sve to zajedno, dijalektički povezano, uslovljeno i međusobno isprepletano. Prava dijalektička priroda vaspitanja može se shvatiti samo ako se sve te komponente i elementi vaspitanja uviđavaju u proučavanju i saznavanju prave prirode vaspitnog procesa.

VASPIATANJE I KULTURA

Vaspitanje treba shvatiti i kao istorijski moguću transformaciju nižih oblika postojanja u više humane oblike egzistiranja čoveka. Omogućiti stvaranje slobodnog, emancipovanog i svestranog čoveka, tj. uzdići ga do optimalnih istorijskih i ličnih generičkih mogućnosti, to je opšta tendencija vaspitanja. Usavršavati, dakle, ljudsku prirodu bez ogrčenja o njene prirodne granice, ali i bez omogućavanja da one ostanu nedokučene, neostvarene i neiskorišćene u svakom konkretnom slučaju. Zato mnogi za vaspitanje kažu da je ono „nastavak evolucije i prirodnog prava čovekovog razvika svesnim aktivnostima“. Suština njegova nije ni u vaspitaniku ni u vaspitaču, već u onome između – u procesu emancipacije, komunikacije, razmeni i međusobnom usavršavanju. A, sloboda je ta koja otvara mogućnosti čovekove samoaktuelizacije putem rada i stvaralaštva u atmosferi dobro organizovanog društva i vaspitanja (E. From).

¹⁰ Prouzeto iz udžbenika: dr Jovan Đorđević i dr Nikola Polkonjak, Pedagogija, peto izdanje, Naučna knjiga, Beograd, 1990, str. 33.

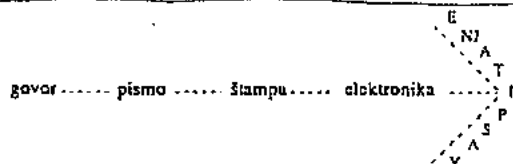
Zato su siromašne i nepotpune one definicije vaspitanja koje ga shvataju kao „proces prenošenja“, „proces uticanja starijih na mlade“, „proces formiranja mladih ljudi“ ili kao „proizvodnju proizvođača“, što je teži oblik vulgarizacije ovog pojma.

Vaspitanje ne priprema pojedince samo za pojedine živote ili profesionalne uloge, nije jednosmeran i jednostavan proces „modelovanja“ po nekom šablonu ili kalupu, već se odnosi na široke prostore koje pokrivaju pojmovi ličnosti i kulture.

Razvojem kulture, u svim njenim oblicima, razvijano je i vaspitanje. Vaza je uvek bila obostrana: vaspitanje je omogućavalo širenje, prenošenje i bogaćenje kulturnih dobara, a kultura je vršila misiju humanizacije i unapređivanja procesa vaspitanja. Danas ih je teško odvojiti i najčešće čine jedinstven proces, mada prave gratke one koji žele da ih identifikuju.

Čoveku se pridodaju različiti nazivi: homo sapiens, homo faber, zoon politikon, homo religiosus itd, ali ono osnovno što ga razlikuje od drugih bića nije ni borba za pronalaženje i stvaranje hrane, ni zajednički život, ni služenje priručnim sredstvima, ni strah od nadprirodnih sila, već upravo kultura koju je strpljivo gradio, čuvao i prenosio s pokolenja na pokolenje.

Kad god je čovek napravio pomak u oblasti kulture, na primer, kada je prešao sa govora na pismo, sa pisma na štampanu reč, sa štampanu reči na elektronski transformisanu reč – uvek je došlo do prave revolucije u vaspitanju, do ekspanzije u školskom sistemu i do otkrivanja novih, boljih i humanijih metoda vaspitanja¹¹.



Čovekovi civilizacijski pomaci i povećanje značaja vaspitanja i škole

I na društvenom i na individualnom planu govor je, kao izraz kulture, veoma pogodan indikator neophodnosti prisustva manje razvijenog ili više razvijenog sistema vaspitanja. Rana pismoslovna komunikacija (hijeroglifi i sl.) svojom složenosti nametnula je na samom početku jedan veoma težak i složen način vaspitanja.

Društveno govorno iskustvo:

- broj reči savremenih jezika	- 1.000.000 reči
- pasivan rečnik obrazovanog građanina	- 100.000 reči
- aktivan rečnik obrazovanih subjekata u pismenoj komunikaciji	- 10.000 reči
- aktivan rečnik u usmenoj komunikaciji	- 1.000 reči
- aktivan rečnik neobrazovanog čoveka u usmenoj komunikaciji	- 100 reči

¹¹ Pripadnici pedagoškog pravca „kulturne pedagogije“, govore o „tažnoj adekvatnosti“ koja postoji između obrazovanja i kulture. Za S.J. Hercena „obrazovanje i nije ništa drugo do kulturna individua“, a ciljevi obrazovanja se poklapaju sa ciljevima kulture. Ovo gledište danas nije šire prihvaćeno.

Vaspitanje u odnosu na kulturu nema samo transferni i reproduktivni, već i produktivni karakter, jer se činom vaspitanja stvaraju novi ljudski potencijali za svet kulture, pa i sama kulturna dobra i kulturne vrednosti. Vaspitanje u svojoj prirodi ima anticipirajući karakter i osposobljava za anticipativnu delatnost, čime se i obezbeđuje pomak od jedne generacije ka drugoj i od jedne (stare) kulture ka drugoj (novoj).

Vaspitanje je i sredstvo za susret različitih kultura i niveliranje raznolikosti do mere koja je neophodna za komunikaciju među pojedincima, socijalnim grupama ili narodima.

Kulturološki aspekt vaspitanja ogleda se i u njegovoj konkretnoj uslovljenosti određenim tipom kulture, kulturnih vrednosti, kulturnim dobrima, ustanovama i poslenicima koji stvaraju i diseminiraju tu i takvu kulturu.

VASPIITANJE I RAD

Vaspitanje i rad su dve večite, međusobno povezane i uslovljene društvene funkcije. Nastaju paralelno i kao preduslov nastanka samog društva. Kada se rad pojavio kao osvešćen čovekov način borbe za egzistenciju i vaspitanje se pojavilo kao sredstvo i način prenošenja tih čovekovih prvih radnih iskustava, izrade i korišćenja oruđa za rad i proizvodnju i razvijanja novih načina društvenog života. Ako prihvatimo stanovište da je „rad stvorio čoveka“ onda možemo prihvatiti i tezu o značajnoj ulozi vaspitanja u procesu unapređivanja rada i proizvodnje. „Gospodstvo nad prirodom, koje počinje s razvojem nuke, s radom, proširivalo je pri svakom novom napretku vidokrug čoveka. Na predmetima prirode on je otkrivao sve nova i nova, dotad nepoznata svojstva“... „nuka nije samo organ rada, ona je i njegov proizvod“ (F. Engels). Praktično, van rada i društva nema ni vaspitanja. U njegovom središtu uvek su proizvodi i procesi ljudskog rada i međuljudskog opštenja. Kroz proces rada i vaspitanja čovek razvija svoje radne karakteristike i menja svoje individualne mogućnosti.

Usavršavanjem procesa i sredstava rada, uslovljavao se i proces vaspitanja, a istovremeno se menjao i sam čovek. Dolazeći radom do višeg ekonomskog standarda, stvarani su uslovi za bolje organizovano, racionalnije i efikasnije vaspitanje, a sve je to opet dovodilo do otkrivanja i uvođenja novih i usavršenijih procesa rada i sredstava za produktivniji rad (proizvodnju).

Sudbinu rada u odnosu na čoveka delilo je kroz istoriju i vaspitanje. Podelom (parcijalizacijom) rada, deli se i čovek, a to se istovremeno prenosi i na vaspitanje i putem vaspitanja. Razdvajaju se intelektualno i radno-proizvodno vaspitanje, harmonijski razvoj ličnosti ustupa pred zahtevima uske specijalizovanosti i profesionalnosti, javlja se dualizam u školskom sistemu, useljavaju se sve veće socijalne razlike koje se reprodukuju kroz sadržaje i načine vaspitanja. Otudenje od određenih vrsta rada prenosi se i u proces školovanja, koje se udaljava od svoje osnovne komunikacijske i humanističke ideje, i postaje jedna od formi alijeniranosti čoveka (posebno u industrijskom društvu).

U savremenom svetu ima oko 36000 uloga i zanimanja u koje je „razmrvljen čovekov totalitet i integritet“¹².

Vaspitanje je jedan od osnovnih puteva (uz nauku) kojima se čovek može osloboditi parcijalizovanog (izlomljenog) i nekreativnog rada i kojima može doći do ideala razvoja ličnosti u totalitetu, čije klice postoje u njegovoj genetičkoj osnovi.

Dok se ljudski rad, istorijski uslovljeno, najčešće stavlja u službu ekonomističkih i usko utilitarnih ciljeva pojedinih socijalnih grupa, slojeva ili klasa, humanistička uloga vaspitanja jeste da, u okviru tih istorijskih uslovljenosti, uvek bude na strani čoveka i najširih ciljeva njegove emancipacije. U tom smislu, vaspitanje (posebno školovanje) treba da bude ispred ciljeva i uslova neposredne proizvodnje i iznad njenih uskih i prakticističkih potreba. Vaspitanje ne sme biti u potpunosti podređeno samom radu (interesima „udruženog rada“) već mora imati šire ciljeve koji se odnose na ličnost u celini i na ličnost budućnosti.

Franklin je svojevremeno čoveka nazvao „životinjom koja pravi alate“. Upravo, ta mogućnost čoveka da sam izmišlja i stvara sredstva za proizvodnju odvojila ga je od njegove animalne prirode. Nagli razvoj nauke, tehnike, a posebno, danas aktuelna, naučno-tehnološka revolucija, otvorili su nadu već čoveku našeg doba da još potpunije zagospodari samim procesom rada i da se od roba pretvori u gospodara.

Velika mena na kraju XX veka se naziva „treći talas“, njen pokazatelj je naglo smanjivanje procenta zaposlenih u industriji, čime je obeležen kraj epohe industrijskih društava.

Šta označava izraz „treći talas“? Prema Alvinu Tofleru, autoru knjige „Treći talas“, ljudska civilizacija je do sada prošla kroz dve faze: poljoprivredna proizvodnja i industrijalizacija (fabrička proizvodnja). Od sredine ovog veka je snažno zapljuskuje „treći talas“ čije su karakteristike: razmasovljavanje i decentralizacija industrijske proizvodnje, opadanje procenta zaposlenih u poljoprivredi i industriji (primarnom i sekundarnom sektoru), dislokacija stanovništva iz velikih (industrijskih) gradova u manja naselja, decentralizacija i demokratizacija sredstava informisanja i komuniciranja, smanjivanje standardizacije i uniformizacije masovne proizvodnje, veći značaj manjih socijalnih grupa i porodice itd. U osnovi, optimistički pogled na svet i dalji razvoj društva¹³.

Sve je ovo najbolje ilustrovati podacima. Prve promene su se osetile oko 1955. godine, a na njih je ukazao Herman Kan u poznatoj knjizi „Sljedećih 200 godina“. On je predvideo da će postotak zaposlenih u sekundarnom (industrijskom) sektoru u SAD opasti sa 31,7 u 1955. godini, na 26,6 odsto u 1985. godini.

Očekivane promene su se i dogodile, što uliva poverenje u futuristička istraživanja, a one su počele da zapljuskuju i našu zemlju. Navešćemo podatke koji su objavljeni 1990. godine i iz kojih se jasno vidi da su SAD u analiziranom sektoru

¹² „Želimo naći čoveka gde god nalazimo stvari koje ga irve“. (Andre Malra).

¹³ „On je živi subjekt, koji se suprotstavlja objektu i prevladava to suprotnost. On je subjekt koji se složio u parcijalne delatnosti i raspoređene ciljeve i koji prevladava to raspoređeno. On je subjekt akcije i u isto vreme poslednji objekt akcije, njen proizvod, kad izgleda da ona proizvodi spajanje objekta. Totalni čovek je živi subjekt-objekt, koji je najpre rasturan, disociiran i okovan u nužnosti i apstrakciju. Preko te rasturanosti on ide prema slobodi, on postaje priroda, ali slobodna. On postaje totalitet, kao priroda, ali time što vlada njom. Totalni čovek je „decentralizirani“, čovek...“ (H. Lefevr).

¹⁴ „Fabrika. Života fabrika. Danas iako se, podižu još nove fabrike, izumire civilizacija koja je fabriku pretvorila u katedralu“.

1986. godine imale upravo predviđenih 26,6 odsto zaposlenih. U Jugoslaviji je taj procenat još uvek visok, ali je trend započet ili je došlo do stagnacije.

Sve ove nagle i radikalne promene u svetu rada i proizvodnje govore i o jednom sasvim novom svetu životnih i radnih uloga ljudi i o jednom potpuno novom konceptu vaspitanja i škole koji se mora izgradivati. Umesto uskog, parcijalnog i utilitarnog tehničkog intelektualizma dolazi vreme opšteg obrazovanja, na njemu zasnovane visoke specijalizacije i oslobođene kreativnosti. Vaspitanje i rad stvaraju jednu novu vezu, na jednom novom i višem nivou razvijenosti i rada i vaspitanja.

KONCEPCIJE VASPITANJA

Kako vaspitanje, kao oblik vrlo dinamične društvene prakse, nema ustaljenu strukturu i formu, tako i pedagoške koncepcije nikada nisu bile jednoznačne, statične i univerzalno prihvaćene. One su uvek bile manifestacija ličnih, grupnih i širih socijalnih dilema i sporenja o smislu života i čovekovog bitisanja ili naučnog nadmudrivanja raznih teoretičara koji su bili uvereni da na najbolji mogući način objašnjavaju svrhu i pravac čovekovog razvoja.

Kada se radilo o vaspitanju dece, tada se lista onih koji misle i nude rešenja dalje proširivala, sve do onih koji su vaspitanje shvatali kao najjednostavniji i najlegalniji način manipulisanja decom i njihovom budućnošću.

Lista onih koji su težili da budu kompetentni za određivanje pravaca i načina vaspitanja stalno se proširivala i time definisanje vaspitanja kao organizovane delatnosti činili sve važnijim ali i složenijim. Prvo su to bili roditelji, zatim plemenski vraći (žreci, duhovna lica) i rodovske starešine, potom učitelji i prvi mudraci i filozofi koji, „preuređujući svet“, nikada nisu zaboravljali vaspitanje; iza njih dolaze državne vlasti i političari, a savremena društva grade čitav sistem institucija i naučnih oblasti u kojima se armija zaposlenih profesionalno bavi ovom problematikom.

Koncepcije vaspitanja zavise i razlikuju se prvenstveno po tome šta se uzima za izvor vaspitnih ciljeva. Koncepcije vaspitanja stižu u pedagogiju iz najrazličitijih središta društvenog uticaja: iz redova pojedinih školskih reformatora, kabineta vodećih filozofa i naučnika, vodstva partijskih, revolucionarnih i drugih pokreta, religijskih organizacija, naučnih instituta, državnih ministarstava i selekcionisanog

¹⁴ Distribucija zaposlenih u industrijskom sektoru, poređenje za 1979. i 1986. godinu:

Zemlja	Industrija	
	1979.	1986.
Japan	34,7	34,2
Belgija	34,0	28,1
Francuska	35,4	30,3
Nemačka	43,3	40,0
Italija	38,0	33,1
Holandija	31,6	25,9
Norveška	29,3	25,7
Švedska	31,9	29,1
Jugoslavija	49,9	49,5
SAD	30,2	26,6

Izvor: Rasković Marija, Implikacije strukturalnih promena na zaposlenost u Tehnološki razvoj i obrazovanje (knjiga prva), Pedagoški fakultet, Osijek, 1990, str. 174.

iskustva praktičara. Bez obzira iz čije i koje „radionice“ dolaze (od poznatih filozofa, psihologa, političkih pokreta, uopštenog iskustva) ove koncepcije se sistematizuju, međusobno konfrontiraju i procenjuju u pedagogiji kao integralnoj nauci o vaspitanju i postaju pedagoške koncepcije (teorije, naučni pravci, škole, reformni projekti). Njih ima u istoriji pedagogije na stotine, neke su vrlo slične, a većina međusobno suprotstavljene. Neke su ostale samo kao izrečene ideje u košu „papirnatih pedagogije“, a neke su imale privremeni ili trajniji, pozitivni ili štetni uticaj na vaspitanje dece (čoveka). Mnoge jednostrane koncepcije vaspitanja, u svoje vreme smatrane zvanicama, kasnije su ocenjene kao „crne tačke“ u pedagogiji i svrstane su u tzv. „crnu pedagogiju“ koja je trajnije oštetila čitave generacije.

Različiti su uslovi pojavljivanja i različitosti pedagoških koncepcija. Veoma često se one transformišu, menjaju smer i pojavljuju u dve ili više klasifikacionih grupa. Nije jednostavno naći princip njihovog grupisanja i klasifikovanja.

Poljski pedagog Bogdan Suhodolski smatra da je čitav razvitak pedagoške misli, u stvari, borba između „dve pedagogije“, dve pedagoške koncepcije – pedagogije esencije i pedagogije egzistencije. Prva insistira na opštosti, univerzalnosti, trajnosti, nepromenljivosti, racionalnosti, okrenuta je ka budućnosti, ka idealnom (ona govori o tome šta vaspitanik treba da bude), a druga na različitosti, individualnosti, pojavnosti, prolaznom, promenljivom, ona je okrenuta ka neposrednoj sadašnjosti, ka postojećem (ona pita šta vaspitanik jeste).

Češkoslovački pedagog František Škvrle smatra da postoji jedanaest glavnih pravaca u savremenoj buržoaskoj pedagogiji koje, u različitim kombinacijama, pominju i drugi autori: reformna, pragmatistička, eksperimentalna, dinamička, psihosocijalno-individualna, socijalna, kulturna, fašistička, esencijalistička, egzistencijalistička i religijska pedagogija. Naravno, u socijalističkim zemljama je sve vreme, dominantna marksistička pedagogija. Svaki od ovih pravaca ima više predstavnika i podvarijanti (ili, najblaže rečeno, načina tumačenja).

1. Dete	- individualna pedagogija, - pedocentrizam, - pedologija, - teorija „slobodnog vaspitanja“, - neke varijante „antipedagogije“, - shvatanja vaspitanja kao samorazvoja,
2. Društvo (država)	- socijalna pedagogija, - teorija „državlanskog vaspitanja“, - etatsističke koncepcije škole, - sociologička shvatanja o razvoju ličnosti, - etatsističke varijante socijalističke pedagogije, - teoforijske koncepcije obrazovanja, - prosvetiteljske ideje o svemoći vaspitanja i sredinskih ustava
3. Genetska šifra	- biologička shvatanja vaspitanja, - naučističke koncepcije, - varijante psihosocijalnih teorija o podsvesti, nagonima i sl.,
4. Neke vrednosti van samog čoveka i društva	- idealističke koncepcije vaspitanja, - misle koncepcije (o uticaju izvan-ljudskih sila),
5. Bog	- religijska pedagogija (teži ka idealu božjeg lika) - neotehnička i druge pedagogije,
6. Sam pojedinac	- egzistencijalistička pedagogija (vaspitanje kao lični projekat), - personalistička pedagogija (slobodna komunikacija, samorazbor, samostvaranje itd.),

Američki teoretičar vaspitanja, F. Majer, kao savremene koncepcije vaspitanja – filozofije vaspitanja navodi: idealističku, pragmatističku, progresivističku, esencijalističku, neorealističku, neoskolastičku, perenialističku i egzistencijalističku.

Ugledni i često citirani Džon Brubaker, postojeće teorije (filozofije) vaspitanja deli u dve grupe: prva – pragmatistička (gde ubraja pragmatiste, progresiviste, naturaliste, rekonstruktiviste), i druga – esencijalistička (gde ubraja idealističku, katoličku, neorealističku, racionalno-humanističku, perenialističku i esencijalističku pedagogiju).

Naš istaknuti autor u oblasti epistemologije pedagogije i njenog teorijsko-metodološkog utemeljenja, Nikola Potkonjak sve značajnije pedagoške koncepcije i autore analizira s obzirom na to kakvi su im stavovi o predmetu pedagogije, o osnovnim metodološkim pitanjima pedagogije, o položaju vaspitanika u procesu vaspitanja, i o sadržaju obrazovanja i vaspitanja. To su svakako osnovna pitanja nauke o vaspitanju oko kojih se i opredeljuju, pa i razlikuju pojedini autori i pravci.¹⁵

Poznavanje tradicionalnih i savremenih koncepcija vaspitanja i uopšte istorije pedagoških ideja, značajno je za svakoga ko želi da se u profesionalnom smislu bavi vaspitanjem (nastavnike, vaspitače, instruktore). Nije dovoljno pročitati i upoznati veliki broj knjiga i saznati različite poglede o vaspitanju i školi, već je veoma važno da među njima postoji nekakav red, odnos, međusobna veza, tj. da gomila znanja, činjenica, podataka i ideja, budu uređeni u jedan pregledan sistem.

Osnovne poglede na vaspitanje, tj. koncepcije vaspitanja (teorije, škole, pravce) smatramo da je moguće razvrstati i prema njihovim osnovnim polazištima, tj. prema onome što je kriterij za određivanje ciljeva, za izbor sadržaja i metode vaspitanja. To su istovremeno i odgovori na osnovna pitanja: šta, pomoću čega i kako. Za jedne je polazna tačka i osnovni kriterij *dete*, za druge *društvo* (interesi države), za treće *nasledna osnova* koja uslovljava celokupno vaspitanje, za četvrtne neke *vrednosti van samog čoveka* (transcendentalne), za pete ideal svetlosti i boga, a za šeste *sam pojedinac* (kao samostvaralac).

Ličnost je rezultat delovanja brojnih faktora, a vaspitanje ljudska aktivnost u kojoj se susreću najrazličitiji interesi. Međutim, vaspitanje nije mehanička sinteza tih faktora, niti veštački kompromis tih interesa. Savremena pedagogija, poučena greškama iz prošlosti, prevladava mehaničko i statičko posmatranje vaspitanja kao rezultante i shvata ga kao dijalektički proces koji se može usmeravati, pratiti i proučavati, ali se ne može nacrtati u formi šeme, preporučiti receptom ili trajnije multiplikovati i diseminirati kao kalup ili šablon. Promenljivost i kreativnost leže u osnovi svakog pravog vaspitanja. U tom smislu treba i shvatiti doprinos svih autora i čitavih pedagoških pravaca, kako onih koji su nekada bili u modi, pa prevaziđeni i oštro kritikovani, tako i novih, koji su aktuelni, popularni i tek očekuju da postanu predmet kritičke analize. Poznavanje starih i postojećih koncepcija vaspitanja omogućuje nam kompetentnu analizu svih novih ideja ili, pak, samokritičku ocenu naših sopstvenih razmišljanja i stavova o važnim pitanjima posla kojim se bavimo.

¹⁵ Dr Nikola M. Potkonjak, Teorijsko-metodološki problemi pedagogije (epistemologija pedagogije), II izdanje, Prosveta, Beograd, 1978.

CILJ I ZADACI VASPITANJA

Cilj vaspitanja je uvek bio društveno-istorijski uslovljen i određen. Svako konkretno društvo je kroz njega saopštavalo svoje interese u odnosu na proces razvoja i ponašanja ljudi, a posebno u odnosu na pravce formiranja mlade generacije. U antičkoj Sparti je osnovno da se formira hrabar ratnik i zdrav muž i otac porodice, za antičku Atinu harmonijski razvoj tela i duše (kalokagatija), za antički Rim i M.F. Kvintilijana to je dobar retor, govornik; za A.H. Frankea (17. i 18. vek) je najbitnija „istinska pobožnost i hrišćanska mudrost“ („verujem da bih saznao“); za Dž. Loka je u prvom planu „vaspitanje mladog džentlmena“ i sposobnog poslovnog čoveka; za J.F. Herbart je polazište razvoj mnogostranih interesa i jakost karaktera i moralnosti; za O. Vilmana „živo znanje, produhovljeno umeće i bistra volja“; za jedne je osnovno vaspitanje „dobrog i lojalnog građanina“, za druge „brižnog roditelja“, za treće „dobrog vernika“, za četvrte „dobrog rodoljuba“, i tako dalje.

Svako konkretno društvo, klasa i socijalna grupacija, tražili su da se, upravo, njihove želje i interesi proklamuju za opšte i univerzalno važeće ciljeve čovekova života, pa time i vaspitanja. Takođe i filozofski i pedagoški pravci, koji su izražavali te parcijalne interese: religijska pedagogija, antropološki orijentisana pedagogija, kulturna pedagogija, pragmatistička i esencijalistička pedagogija, socijalna i individualna pedagogija, svi su imali svoje, najčešće suprotne zahteve.

Interesovanje za preuzimanje inicijative u formulisanju cilja i zadataka vaspitanja, naročito je uvećano od vremena „širenja škola“ i početka industrijske revolucije. Evo nekoliko primera. Demia, lionski sveštenik (1688) osniva škole za siromašne i piše: „Jer od toga zavisi javni mir i poredak“, a J.B. de la Sall ignoriše emancipaciju i plemenitost: „Čovek je toliko podložan popuštanjima, pa čak i promenama, da je potrebno doneti pisana pravila kako bi se zadržao u granicama svojih dužnosti i kako bi se sprečilo da uvodi novotarje ili da razara ono što je tako mudro uspostavljeno“. Još je drastičnije otvoren vlastodržac Fridrih Vilhelm II: „Ne bismo učinili nikakvo dobro delo pojedincu ili društvu kad bismo pojedinca obrazovali iznad granica njegove klase i socijalnog poziva“... „Škola mora svim snagama nastojati da uveri omladinu kako je socijaldemokratsko učenje ne samo protivno zapovedima božjim već da je ostvarenje takvog učenja nemoguće i opasno za pojedinca i društvo“.

Za G. V. Keršenštajnera i nemačko društvo s kraja XIX veka cilj vaspitanja je radan, disciplinovan i „upotrebljiv građanin“, početkom ovog veka u SAD to je, pre svega, poslovni čovek i biznismen, snalazljiv u promenljivim i nestabilnim okolnostima, a za savremeni Japan „čovek visoke organizacije i radne discipline“.

U udžbenicima pedagogije pre Drugog svetskog rata, različita gledišta o cilju vaspitanja obično su razvrstavana u četiri grupe: a) utilitarističko – lična sreća, fizičko i duhovno uživanje; b) utilitarističko – sticanje praktičnih, upotrebljivih i korisnih znanja i veština (korisniji je onaj čovek koji je inteligentniji i obrazovaniji, nego onaj koji je pošteniji ili kulturniji); c) moralističko – znati šta je moralno dobro i činiti dobra dela, sa stanovišta tog konkretnog društva (Hertart-Cilerove ideje: ideja unutrašnje slobode, ideja dobrote, ideja savršene volje, ideja prava, ideja

pravičnosti); d) socijalno gledište – ličnost sposobna za aktivan društveni život (Durkheim).

U osnovi postoje dva smera koji stoje jedan prema drugom. Prvi se spolja unosi u vaspitanje kao „najviši, rukovodni i razvojni princip“ jer smatra da psihički život počiva u poslednjoj instanci na spoljnim utiscima (njega može da reprezentuje Herbart sa normativnom pedagogijom i teorijskim deduktivizmom), a drugi smer proističe iz poznavanja psihičkog razvika uopšte, a posebno kod deteta (njega može da predstavlja Pestaloci sa idejom o harmonijskom razvoju svih duhovnih snaga). Pedagoški pokreti, u poslednja dva veka, najčešće su se okupljali i razvrstavali oko ova dva osnovna pravca. Oni, koji su bili skloni jednostranosti i preterivanju, u prvoj grupi odlazili su u filozofsku spekulaciju, sociologiziranje i moralisanje u ime zaštite „opštih, društvenih interesa“, a u drugoj grupi u psihologizam, biologističko ili nativističko potcenjivanje samog vaspitanika ili, pak, neku od teorija samorazvoja. Oba pravca zaboravljaju da je vaspitanje komunikacija, susret novog člana sa ljudskom zajednicom, da ono nije poprište njihove borbe, već teren spajanja svih sa svima.

Cilj vaspitanja uvek predstavlja manje ili više idealno zamišljen i generalizovan lik čoveka, ličnost određenih svojstava i sposobnosti, koje se žele i nastoje vaspitanjem da formiraju kod svakog člana određenog društva. To je dakle smer, put i crvena nit vaspitanja. Cilju usaglašavamo organizaciju, sadržaje, metode i sredstva vaspitno-obrazovnog rada institucija, kolektiva i pojedinaca. Treba, takođe, znati i uzeti u obzir da se opšti cilj vaspitanja formuliše približno isto ili slično u vrlo različitim društvima. Ta sličnost je samo terminološka, a suština je različita (na primer: totalna ličnost, harmonijska, svestrana, demokratska, kreativna i slično).

Opšti cilj vaspitanja i obrazovanja u našem društvu je slobodna, svestrano razvijena ličnost. To je najčešće istaknuto u osnovnim društvenim dokumentima, zakonima o školstvu, nastavnim planovima i programima, stručnoj literaturi i tako dalje.

Funkcije ciljeva vaspitanja su raznovrsne: njima izričemo poželjne i očekivane ishode akcije: usmeravamo, uskladjujemo i pratimo vaspitno-obrazovnu delatnost i postavljamo osnovu za norme i standarde vaspitno-obrazovnih postignuća. Veoma često, ciljevi vaspitanja uopšte nisu javno deklarirani, pa govorimo o tzv. „prikrivenim ciljevima vaspitanja“, o kojima, takođe, treba voditi računa.

Naučno-tehnološki razvijeniija, ekonomski stabilnija i demokracičnija društva, podstiču raznovrsnost i pluralitet u ciljevima, grupni i lični samoizbor i promenljivost u toku realizacije. U savremenoj pedagoškoj teoriji i praksi postoje dva osnovna načina formulisanja i definisanja cilja vaspitanja: cilj kao gotovu, statičnu i udaljenu sliku i idealno zamišljen model koji je negde ispred nas i cilj kao odlika i svojstvo samog procesa kojim se dolazi do njega. Tako se u pojavila razlika između imperativne, odnosno normativne pedagogije, s jedne strane, i procesualne,

¹⁶ Pisci udžbenika pedagogije, koji su želeli da odrede cilj vaspitanja u jednoj rečenici, najčešće su imali problem kako da usaglasie interese društva i pojedinca i ideju svestranosti (mногоstranosti). Navešćemo jedan primer, iz manje poznatog udžbenika: „Cilj je prema tome vaspitanja: dočuvno unapređivanje društva u svim pravcima, a ono će se postići mnogostranim unapređivanjem i usavršavanjem pojedinih ljudi, kao članova zajednice“ (dr Milan Janković: Uvod u pedagogiku i opštu metodiku, izdanje Gice Kuna, Beograd, 1920, str. 13).

¹⁷ „Nijedan pojedinac među ljudima nije samim sobom postao čovek“, već je „cela zgrada humaniteta“ vezana za „ceo čovečanski lanac“... vaspitač zastupa „budućeg čoveka kod deteta“ (dr Vija Mladinović).

pedagogija se u ovom procesu formiranja razvija u religiju.
kako i na koji način uči u suštinu vaspitanja

komunikacijske, odnosno pedagogije samoaktualizacije, personalizacije i emancipacije, s druge strane. U poslednjim decenijama dvadesetog veka sve se češće ističe da je procesualnost bitna odlika formulisanja ciljeva vaspitanja.

Bogatstvo ličnosti i mnogostrukost njenih kulturnih osobenosti i sposobnosti, kakve traži civilizacija XXI veka u koji ulazimo, ukode, ne trpi klisea klasičnih ciljeva vaspitanja, već traže široke i prostrane formulacije koje će moći da izraze to bogatstvo autonomne i slobodne ličnosti novog doba i humanog društva. Totalitarna društva se zadovoljavaju ličnostima uskih profila i podeljenih društvenih uloga (mesta u hijerarhiji) i zato nemaju problema u definisanju ciljeva i zadataka vaspitanja, bilo opštih, bilo konkretnih. Moderna i slobodna društva samoinicijativnih i autonomnih ličnosti moraju „pusiti ciljeve“ da se u procesu vaspitanja definišu, usaglašavaju u okviru socijalnog miljea i okolnosti, da se bogate uporedo sa sazrevanjem i razvojem svake konkretne zajednice i pojedinih ličnosti. U državama gde je premoć jednih nad drugima, nema potrebe za usaglašavanjem.

Kada se želi izbeći procesualno formulisanje cilja vaspitanja i zameniti lakšim profilisanjem nekakve idealne i društveno poželjne slike, najčešće „prestaje interesovanje za realnog i konkretnog čoveka, koji se pretilara u apstrakciju i koji se obezličan utapa u masu pojedinaca“ urbanog društva (I. Đorđević). Klasičnom industrijskom društvu, sa masom radništva i unificirane školske populacije, upravo je odgovarao takav način formulisanja cilja vaspitanja, kao zamišljene slike idealnog pojedinca koji se podređuje masi, broju i proseku.

Procesualno formulisanje cilja vaspitanja, ne govori samo o tome šta se želi vaspitanjem (kakva ličnost, njena zamišljena struktura), već i kako ka koji način, tj. ulazi u samu suštinu i prirodu vaspitanja. Što je osnovno pitanje svake pedagogije. Prema tome, ako se pedagogija bavi ciljem vaspitanja, ona se mora baviti ne samo društvenim zahtevima, već i samom suštinom vaspitanja i razvoja ličnosti. Pedagogija se tako afirmiše kao integrativna nauka koja želi da se bavi procesom formiranja ličnosti čoveka u celini.

Procesualnost, kao odlika formulisanja cilja vaspitanja, obavezuje istovremeno i sve učesnike, a pre svega samog vaspitanika, na odgovornost za svoj razvoj i uključivanje u opšte tokove razvoja socijalne grupe i društva u celini.

Takođe, ovakav pristup prihvata i stav da je cilj izraz strategije, a da su zadaci izraz taktike. Strategija se može ispoljiti i naznačiti jedino ako o vaspitanju govorimo kao o postepenom ostvarivanju cilja. Postepenost ostvarivanja je odlika procesa vaspitanja, a time i razlog za razlaganje cilja u formu procesa. Dijalektičko jedinstvo cilja i sredstva u ovom slučaju postaje realno i sve više moguće, a ne samo poželjno.

Zbog sve naglašenijeg prihvatanja cilja vaspitanja kao procesualne, a ne statičke kategorije, zalažemo se za to da se umesto klasične formulacije „cilj vaspitanja je svestrano razvijena ličnost“ i slično, sve više izriču formulacije, kao što su: „svestrano razvijanje svih potencijala ličnosti (nasledenih i prethodno stečenih) i njihovo bogaćenje i objedinjavanje u raznovrsnost“, „razvijanje kritičke sposobnosti i samostalnosti u opredeljivanju za različite pristupe u prirodnim i društvenim naukama, moralu i uopšte u toku sticanja znanja i životnog iskustva“, „osposobljavanje ličnosti za stalno prevazilaženje nivoa nezavršenosti svoga razvoja“, „omogućavanje ličnosti da kroz aktivnosti razvoja stalno usavršava svoje stvaralačke sposobnosti i time obezbeđuje i unapređuje svoj društveni status i materijalni položaj“, i tako dalje, do konkretnosti. Ipak, treba voditi računa i o činjenici da je u našim prosvetnim dokumentima i literaturi, još uvek preovlađujući

„stari način“ formulisanja cilja vaspitanja kao „svestrano razvijene ličnosti“ kojoj treba težiti i koju treba dostići vaspitno-obrazovnim radom.

Suprotnosti, protivurečnosti i dualizmi u vaspitanju su društveno-istorijski nastala i uslovljena karakteristika. Ukupnim razvojem čoveka-pojedinca i društva postepeno se stvaraju uslovi za prevazilaženje i ovih suprotnosti unutar delatnosti vaspitanja.

Suprotnost između (proizvodnog) rada i vaspitanja uslovljena je protivurečnošću koja postoji u odnosu fizičkog i umnog rada, strukturi i nivou razvijenosti proizvodnih snaga. Zatečen je dualizam između opšteg i stručnog obrazovanja, mada je sve više opšte obrazovanje prožeto elementima profesionalnog, a profesionalno obogaćeno sadržajima opšteg obrazovanja. Iz ovog dualizma se rađa sukob apstraktnog humanizma i proizvodnog manuelizma. Zatim, dilema se javlja i u vezi s opredeljivanjem za delimičnu ili svestranu ličnost, što ne zavisi samo od izbora i želje, već i od naučno-tehnološke razvijenosti i potreba proizvodnje. Sporovi postoje i u vezi sa pitanjem da li mlade „oduzeti od roditelja“ i vaspitavati pod jačim uticajem društva, u državnim (javnim, internatskim) institucijama ili školu približiti interesima porodice i lokalne sredine. Naročito značajne, ali prikrivene, postoje suprotnosti između opštih društvenih ciljeva vaspitanja i ličnih želja i interesovanja pojedinaca (vulgarizacija ideje o vaspitanju kolektivizma, u smislu bezuslovnog potčinjavanja pojedinaca kolektivu). Suprotnosti postoje i u formi socijalnih razlika (socijalne grupe, staleži, klase, slojevi) i ispoljavaju se u nejednakim pravima na obrazovanje (formalnim i realnim).

Društveno-istorijska uslovljenost ideala svestrano razvijene ličnosti

Svestrano razvijena ličnost je samo delimično problem škole i vaspitno-obrazovnog sistema. Ona je, pre svega, društveni problem, cilj i rezultat civilizacijskih napora ljudi, jedno od presudnih pitanja orijentacije i perspektive ukupnog društvenog razvoja.

Da bi došlo do značajnijih promena u razvoju pojedinačnih i konkretnih individua, mora se svet celovito menjati. Svestranost nije samo problem želje i mogućnosti pojedinaca, samo je delimično moguća u društvu proizvodnih, socijalnih i ličnih protivurečnosti i ograničenosti. Period naučno-tehnološke revolucije, koji započinje, upravo je izraz dijalektičke nalazmeničnosti individua i društva koji se razvijaju i međusobno podstiču, ona je uslov i posledica te njihove borbe za samomenjanje i samousavršavanje u direktnom odnosu prema prirodi čiji su deo i koju u sklopu tog procesa menjaju. Svestranost je čovekova genetička karakteristika, ali nije automatski obezbeđena. Čovek je jedini tvorac svoje svestranosti, ali uz uslov da za to prethodno i uporedo obezbedi nužne pretpostavke i potrebne uslove.

Dosadašnji razvoj sredstava za proizvodnju, podela rada i društvenih uloga u višestojim i klasnim društvima, pa i burni razvoj industrijske revolucije, još uvek nisu obezbedili uslove, pa ni isticali svestrano obrazovanje i razvijene ličnosti.

Jednostranost je neizbežna odlika nerazvijenih proizvodnih snaga i neusavršenih društvenih odnosa. Sama podela rada nije direktan uzrok jednostranosti, već neusavršenost sredstava rada koja se koriste u određenim proizvodnim sistemima i društveni odnosi koji nastaju kao posledica takvih sistema. F. Engels u Anti-Diringu kaže: „Kad se deli rad deli se i čovek. Usavršavanju jedne jedine delatnosti žrtvuju se sve druge telesne i duhovne sposobnosti. Zakršljavanje

čoveka raste u istoj meri kao i podela rada, koja svoj najviši razvitak dostiže u manufakturi. Manufaktura rastavlja zanat na njegove pojedinačne delimične operacije, daje svaku od njih kao životni poziv jednom pojedinačnom radniku i tako ga doživljeno priključuje za određenu delimičnu funkciju i za određeni alat"... a na ovo se može nadovezati poznati Marksov stav da „ona pretvara radnika u nakazu, razvijajući njegovu detaljnu umešnost kao u kakvoj toploj lepi, dok mu zato uništava čitav svet proizvodnih snaga i sposobnosti... sama individua deli se i pretvara u automatski mehanizam kakvog delimičnog rada". Savremeni sistemi automatizovane i procesne proizvodnje i prateći sistemi obrazovanja, sve više integrišu razbijene procese rada, pa i procese razvoja ličnosti.

Svet društveno-ekonomskih odnosa, pa i obrazovanja, do sada je bio stalno prožet mrežom dualizama, koji su ljude delili u dve velike socijalne grupe i vodili ih različitim putevima. „Kao odraz grupnih društvenih podjela i protivrječnosti zametnuo se dualizam u obrazovanju: teoretsko se odvojilo od praktičnog, intelektualno od fizičkog, humanističko od utilitarističkog, slobodno od funkcionalnog, kulturno od proizvodnog, opšte od stručnog" (M. Petančić). Putevi su se samo mestimično dodirivali, a u epohama oštih socijalnih sukoba i klasne borbe, sve više odvajali i suprotstavljali.

Naučno-tehnološka revolucija u komplementarnosti sa progresivnim društvenim promenama, vodi ka visokom stepenu razvoja sredstava za proizvodnju i ka društvenom karakteru proizvodnje čime pružaju čoveku sve veće mogućnosti da se domogne najglavnijih karakteristika svestrane ličnosti. Stvaraju se potrebni materijalni, vremenski, društveni, pa i obrazovni uslovi za doživotno i celovito razvijanje ličnosti. Naravno, ne samo pojedinaca i manjih vladajućih socijalnih grupa, već postepeno i svestrano razvijanje svih ljudi. Svestrani razvoj svih je uslov i svestranog razvoja pojedinaca, mada se do njega ne dolazi istovremeno i u potpunosti.

U vezi sa ovim, postavlja se još jedno pitanje: ako u ovom trenutku ne postoje svi potrebni uslovi za potpuno svestrano razvijanje svih ljudi, zašto to formulisati kao ideal i cilj vaspitanja? I ovde treba shvatiti da te uslove čoveku niko ne daje sa strane i odjednom, već da ih svi ljudi stvaraju postepeno, svugde i za sve. To znači da se već sadašnje generacije u skladu sa svojim doprinosom postepeno približavaju tom civilizacijskom idealu. U tome je suština *perspektivnosti i motivacione funkcije cilja vaspitanja*. Kako je govorio A.S. Makarenko, moramo pred sobom imati jasnu perspektivu ciljeva, bližih i daljih, kojima ćemo se usmeravati i težiti. To znači da se napretkom i naša generacija obogaćuje, pre svega naša, a time i sve buduće generacije.

Ideja o svestranom razvoju svake ličnosti ima, pored radno-proizvodne, pre svega, *etičku dimenziju*. Za naše društvo čovek (u etičkom smislu) je najveća vrednost, *potvrđuje* cilj svih društvenih reformi i trajnih opredeljenja. Zato se u svim našim dokumentima o vaspitanju prvo polazi od *opšte ljudskih i humanističkih*, a tek potom od *radno-proizvodnih i sličnih ciljeva*, mada su oni teško deljivi i *dijalektički* su međuslovljeni. Sadržaje i strukturu svestranosti svaka generacija i svaki društveni segment, kao i deo sistema vaspitanja, određuje i određivače u skladu sa svojim mogućnostima, uslovima i ambicijama.

Svestranost, individualnost i specijalnost

Mnogi kao dilemu ili protivrečnost postavljaju odnos između svestranosti i specijalnosti. Čemu u vaspitanju posvetiti više pažnje – svestranosti ili uskoj specijalizaciji određenih sposobnosti, a na štetu celovitog razvoja ličnosti. Pitanje se postavlja u formi: ili, ili. Spor je društveno-istorijski uslovljen i prolazan je karaktera. On nije u samoj prirodi vaspitanja ili ličnosti. Intelektualizacijom ljudskog rada i opštom humanizacijom društvenog života, čovek se sve više približava uslovima za razrešenje ove protivrečnosti. Sve je očiglednije da ta protivrečnost nestaje i da se *visoka specijalnost* (uska stručnost) u profesionalnom ili bilo kom drugom sektoru života, *može ostvariti jedino na temeljitima svestranosti*. O tome govore činjenice da se osnovno (elementarno, bazično) obrazovanje stalno produžava, da opšte obrazovanje zauzima skoro sve prostore u školskom obrazovanju i da se vreme profesionalnog osposobljavanja sve više pomera na sam kraj školovanja i u samu sferu proizvodnog rada.

Svestranost i specijalnost se međusobno ujedinjuju, prožimaju, dopunjuju i njihova unutrašnja granica se u vaspitanju postepeno briše. U svojoj daljoj perspektivi to daje šansu i za realizaciju jedne istinski humanističke i dezalijenirajuće pedagogije. Time se postepeno prevazilaze i postojeći dualizmi u školskom sistemu – i procesu formiranja konkretne ličnosti. Opšte i stručno obrazovanje se integrišu, jedno drugo omogućuju i čine efikasnijim. U okviru opšteg obrazovanja se unose elementi stručnog, a stručno obrazovanje sve više gubi svoju usku jednosustranost. Polivalentnost postaje karakteristika savremenih profesija.

Ko god je osuđen na ranu specijalizaciju, bez prethodne i uporedne svestranosti, osuđen je na osiromašenje duha, na onemogućavanje razvoja svih prirodnih potencijala i predispozicija.

Ideja svestranosti je, takođe, često osporavana i dokazima da onemogućuje i guši *individualnost ličnosti*. To je samo privid, nastao u onim vremenima i društvima kada su se u ime ideje svestranosti želeli nametnuti samo opšti društveni i zajednički ciljevi vaspitanja. Međutim, pravo sedište svestranosti je u individualnoj ličnosti i njenim prirodnim potencijalima koji se na optimalan način usklađuju sa društvenim ciljevima. Sporovi koji nastaju na relaciji „društvo-pojedinac“ leže u nesavršenosti društva ili neizgrađenosti pojedinca. Suštinskog spora biće sve manje. *Svestranost i individualnost se prožimaju, dopunjuju i međusobno uslovljavaju*. Individualnost zato ne treba identifikovati sa jednostranošću, nego njenu specifičnost tražiti u okvirima i celini svestranosti. Protivrečnost unutar jedne ličnosti se mora prevazilaziti upravo vaspitanjem. Velikane ljudske civilizacije koji su postigli vrhunac u pojedinim granama umetnosti i nauke, pa i sporta, krasila je upravo njihova težnja univerzalnosti i svestranosti. Svestranost je plodno tle i za razvoj svake obdarenosti ili specifične sposobnosti. Unutrašnji transferni odnosi se ne mogu i ne smeju zanemariti u vaspitanju i razvoju ličnosti.

Ideju svestranosti ne treba shvatiti samo jednosmerno, kao cilj kome se teži, bez obzira na osnovu od koje se polazi. *Svestranost je i „rodno svojstvo“ čoveka, „ključ svega“* što u njemu može da se pokrene i izgradi. Zato ovako formulisani cilj vaspitanja, bez obzira što je veoma širok i opštem, predstavlja, na određeni način i odgovornost prema čovekovoj prirodi i svestranim potencijalima koje nasleđuje i nosi u sebi. Radi se, dakle, o skladnom susretu čovekove genetske prošlosti, koja je

Tipovi ljudske ličnosti ne postoje i ne mogu se uvrstiti u ciljeve vaspitanja. Moraju se stalno menjati i prilagođavati.

do sada veoma obogaćena i budućnosti kojoj čovečanstvo teži. Vaspitanje je odgovorno i prema prošlosti, koliko i prema budućnosti.

Individualna generička svestranost i svestranost kao lični i društveni ideal se susreću posredstvom vaspitanja. U izgrađivanju ličnosti kao totaliteta treba, dakle, uzeti u obzir sva tri aspekta strukture ličnosti: „generički“, društveno-istorijski i personalni.

Determinante cilja i zadataka vaspitanja

Univerzalni, trajni, i nepromenljivi tipovi i modeli ljudske ličnosti ne postoje i ne mogu se utvrditi. To znači da se ciljevi vaspitanja moraju stalno redefinisati i menjati u skladu sa opštim društvenim promenama i potrebama ljudi.

Šta sve uslovljava cilj vaspitanja? To su, pre svega, dosadašnji ukupni razvitak čoveka kao generičkog bića, razvitak ljudskog društva u celini i konkretnog društva kome pojedinac pripada, društveno uređenje i sveukupnost odlika i vrednosti datog društva, kao i želje, potrebe, interesi i ambicije samih ličnosti na koje se vaspitanje odnosi.



Osnovne determinante cilja i zadataka vaspitanja

Društvena zajednica, pre svega svojim društvenim uređenjem, unutrašnjom strukturom i organizacijom, položajem pojedinca i perspektivama koje otvara pojedinim socijalnim grupama, utiče na prirodu i formulaciju cilja i zadataka vaspitanja: priroda i karakter ljudskog rada, razvijenost sredstava rada, naučno-tehnološki i proizvodni nivo rada ljudi, podela u radu i izazvani radom, položaj pojedinca u sferi produkcionih odnosa; ideološka, politička shvatanja i sistem vrednosti koje određeno društvo i pojedinci proklamuju i stvarno prihvataju; saznanja o čoveku i njegovoj prirodi, tj. spremnosti da se omogući samorealizacija ličnosti putem određenih društvenih odnosa i sistema vaspitanja; tradicija koja treba da bude u funkciji obezbeđivanja kontinuiteta prošlosti, života u sadašnjosti i budućnosti; stanje pedagoške nauke, srodnih nauka i izgrađenost sistema vaspitanja,

posebno školstva, koji treba da stručno i naučno vode, prate i obezbeđuju realizaciju ciljeva i zadataka vaspitanja: i položaj, želje, potrebe, interesi i ambicije samih ličnosti koje su predmet i učesnici vaspitanja.

Svi učesnici vaspitanja, pre svega, vaspitači, kao i naučni radnici u oblasti pedagoške nauke, treba stalno da rade na proučavanju, menjanju i određivanju novih i vrednovanju efekata i ostvarivanja postojećih ciljeva i zadataka vaspitanja. Cilj vaspitanja je ideal samo utoliko što se njemu teži, što nije automatski ostvariv, ali on nije nešto što se ne može ostvariti. U suprotnom on nije postavljen i formulisan realno i objektivno.

Konkretizacija cilja vaspitanja – stvaranje sistema zadataka vaspitanja

Na formulisanje ciljeva i zadataka vaspitanja utiču opšti i posebni ciljevi konkretnog društva u kome se vaspitanje odvija. Oni, na određeni način, determinišu cilj vaspitanja i transformisani ulaze u njega. To su, najčešće: individualni i društveni (državni); ekonomski, naučni, ideološki, religijski, nacionalni; ciljevi vezani za građansko ponašanje i tako dalje.

Prilikom utvrđivanja ciljeva vaspitanja, polazi se od određenih vrednosti koje su bitne za sadašnjost i budućnost te ljudske zajednice. Na primer, u publikacijama Unesko-a ističu se: humanizam, socijalna pravda, odnosi među narodima, ukupan položaj čoveka u savremenoj civilizaciji, humanizacija rada, kultura kao faktor socijalnog i individualnog razvoja, umetnost kao imaginarni svet čoveka, čovek i kvalitet života¹⁸.

Ono što želimo u vaspitanju definiše se na nekoliko različitih nivoa, u rasponu od najopštijeg, do konkretnog. U našem govornom području retko se govori o vaspitnom idealu (koji je najopštiji), a češće o cilju vaspitanja (koji podleže formulaciji) i zadacima vaspitanja (koji predstavljaju konkretizaciju cilja). U stranoj literaturi engleskog govornog područja koristi se više izraza koji označavaju namere, ideale, ciljeve i zadatke (purpose, goals, aims, objective). Navešćemo nekoliko grupa zadataka koje sredimo u američkim raspravama o vaspitanju: a) samorealizacija, humanizacija, ekonomska efikasnost, osposobljenost za građansku odgovornost; b) sposobnosti za uspeh u radu i zanimanju, zdravlje i fizička sposobnost, dobro građansko ponašanje, uspešan porodični život, korišćenje veština i navika u životu, razumevanje naučnih metoda i naučnih činjenica, uživanje u lepotama umetnosti, muzike, literature i prirode, osposobljenost i navike za korišćenje slobodnog vremena, poštovanje drugih, umešnost u mišljenju, izražavanju, čitanju i slušanju. Kao što vidimo, na veoma jednostavan način je rečeno šta se očekuje od američkog građanina iz sredine dvadesetoga veka.

O uopštenosti i samo delimičnoj ostvarivosti cilja vaspitanja ima dosta polemike. Treba obratiti pažnju na još dve tendencije koje se javljaju u vezi sa određivanjem cilja vaspitanja, a koje smo do sada mogli zapaziti. Jedan broj pedagoških pravaca (konceptija) insistira na jasnom i preciznom formulisanju cilja vaspitanja koji svi moraju poštovati i iz kojih sve institucije treba da izvode svoje zadatke vaspitanja. Ovoj grupi tendiraju religijska konceptija vaspitanja, pravci tzv.

¹⁸ Educational goals, Unesco, Paris, 1980.

kulturne (vrednosne) pedagogije, socijalne pedagogije, varijante „državljanškog vaspitanja“, marksističke pedagogije i slično. Drugi pak, polaze od suprotnog stanovišta, da niko van same ličnosti nema pravo da određuje ciljeve vaspitanja (nekakav „judski model“) i da su ciljevi vaspitanja u samoj ličnosti. To zahtijevaju uglavnom pedagoški pravci kao što su individualistička i personalistička pedagogija, pedologija, teorija „slobodnog vaspitanja“ i tako dalje.

Kad bi ciljevi vaspitanja bili gotovi ciljevi, trajno definisani u konkretnom vidu za vaspitni i nastavni rad, onda oni ne bi, kako kaže Herceg, protkivali organski i intimno detetovo biće, već bi mu se naturalno mehanički, kao nešto što mu je tuđe i spoljašnje. Tada bi i bili u pravu oni koji odriču pravo postojanja ma kakvih ciljeva vaspitanja i koji štite detetov „život“ i „prirodni samorazvoj“. Totalitarna društva, agresivni nastavnici i autoritarna pedagogija zato najčešće, i trže da oni ili neko drugi u ime države ili nauke, fiksira i spolja nametne ciljeve i zadatke vaspitanja. Uopštenost i konkretnost ciljeva i zadataka vaspitanja je u takvom odnosu u kakvom su odnosi društvo i pojedinac, sadašnjost i budućnost, želje i mogućnosti. Skladnost ovih relacija omogućava veću bliskost između opštih vaspitnih ideala i konkretizovanih zadataka u realnim vaspitnim situacijama. Razvijeno društvo se razlikuje od nerazvijenog i kulturni čovek od nekulturnog i po tome što im je bogatija riznica ciljeva.

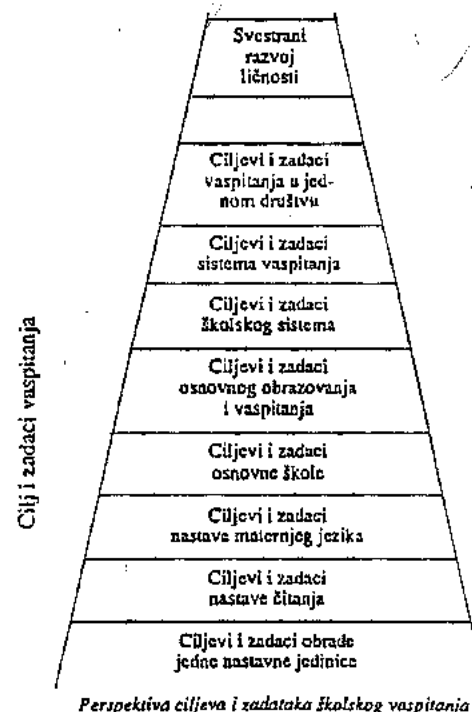
Ideali su uzori koji su značajni za pojedinca i socijalnu grupu i sa njima se vaspitanici žele identifikovati. Ideali mogu biti iz svakodnevnog života, literature, filma, sveta sporta i zabave, a mogu predstavljati i čistu misaonu konstrukciju, tj. ne moraju se odnositi na neku konkretnu ličnost. Ideali u vaspitanju imaju značajnu dinamičku ulogu i pokreću mnoge na brojne napore aktivnosti ili odricanja. Razumljivo, razlika između zamišljenih i realizovanih ideala često je velika.

Potrebe, takođe, imaju značajnu dinamičku ulogu u razvoju ličnosti. Najveći broj razvojnih potreba se realizuje vaspitanjem. Za savremenog čoveka se kaže da ga odlikuje izgrađen sistem kultivisanih potreba. Sam proces vaspitanja vodi računa da kod ličnosti u razvoju stalno neguje nove životne potrebe.

Kada pojedinac postane svestan svojih potreba one se pretvaraju u nameru, tj. dobijaju aktivističku konotaciju. Da bi zadovoljiti određene razvojne potrebe, pojedinac i njegova okolina (vaspitanik i vaspitači) formulišu jasne ciljeve vaspitanja, za određenu oblast, aktivnost, područje delovanja. Za svaku zaokruženu aktivnost (određenu celinu, program) određujemo cilj, koji se konkretizuje kroz zadatke vaspitanja (šta treba uraditi). Realizacijom zadataka ostvarujemo cilj. Ono što je u jednoj zaokruženoj celini cilj, u nekom drugom, širem vaspitnom prostoru može biti zadatak, a cilj će biti nešto opštije, nešto što objedinjuje tu celinu. Na primer, u nastavi početnog čitanja i pisanja, treba naučiti slova (zadatak) da bi se moglo čitati (cilj), ali u drugom kontekstu imaju drugačiju funkciju: naučiti čitanje (zadatak) da bi se upoznala književnost (cilj). Ako ne ostvarimo konkretizovane (i u nastavničkim pisanim pripremama operacionalizovane) zadatke vaspitanja, nećemo postići cilj. Ako ne ostvarimo ciljeve u pojedinim segmentima školovanja i vaspitanja (čitanje, početni račun, notni sistem i sl.) nećemo moći da ostvarimo ni opštije ciljeve koji se odnose na šire oblasti (jezičko obrazovanje, muzičko vaspitanje) ili vrste škole (završetak serije kurseva stranog jezika, neke muzičke škole, diplomiranja na fakultetu i sl.).¹⁹

Mnogi postavljaju pitanje konačne ostvarivosti ciljeva vaspitanja i odgovarajući na njega izlažu defetističku i pesimističku dilemu i sumnju, da li se

uopšte isplati i ima li svrhe određivati ciljeve vaspitanja. Situacija je slična kao i kod problema saznavanja objektivne stvarnosti koja nas okružuje. Što više saznaje, pred čovekom se otvara sve više novih problema i pitanja i sve više se pojačava njegova težnja da sazna svu stvarnost. Što im se više približava, znatnu i vrednost kojima teži, sve više postaju novi i novi zadaci otkrivanja. Što je bogatiji i osposobljeniji da ih otkriva, to se u perspektivi sve više javljaju novi i udaljeniji, ali i vredniji ciljevi i zadaci saznavanja. Slično je i u vaspitanju. Što im se više približavamo, to ih više ostvarujemo, to nam se u perspektivi, iz uopštenog ideala, sve više i više radaju stalno novi i sve vredniji ciljevi vaspitanja. Dostignuće bližih i konkretnijih ciljeva i zadataka, otvara nam vidike za jasnije definisanje onih udaljenijih, koji su nam pre toga bili vrlo apstraktni i uopšteni. U tom smislu treba shvatiti i svestranost kao neomeđeni, ali ipak realno moguć prostor za određivanje čovekovih ciljeva i zadataka vaspitanja.



¹⁹ Bez namere da vulgarizujemo ovaj vrlo važan teorijski problem pedagoške nauke, navedimo interesantan primer: engleska reč „goal“ (gol) znači „cilj“ ali i „vrata, vrata“. U fudbalskoj igri svi učesnici treba da korektno obave svoje pojedinačne zadatke, da bi postigli osnovni cilj ove igre: da impta prođu kroz „vrata“, tj. kroz gol (cilj).

Ciljevi vaspitanja su sastavni deo društvene svesti o potrebama, mogućnostima i pravcima društvenog razvoja (društvenih ciljeva). Za društvene i lične ciljeve, kao i za posebne ciljeve vaspitanja, važno je da budu opošteni kao pedagoško sredstvo za zadovoljenje jednog ili više značajnih motiva. Tu motivacionu ulogu cilja vaspitanja mnogi potcenjuju ili dopšće ne primećuju. Zato je isto važno da ciljevi i zadaci vaspitanja budu formulisani i interpretirani (operacionalizovani) tako da ih svi učesnici prepoznaju kao svoje. Oni, stoga, ne smeju biti apstraktni, nerealni i udaljeni od života i stvarnih ljudskih potreba. Put od želja, potreba, utvrđenih sistema vrednosti, ideala, ciljeva vaspitanja, do konkretizovanih i jasno operacionalizovanih zadataka vaspitanja i nastave je veoma složen i dug.

Pošto je cilj vaspitanja dat u perspektivi, kao nešto čemu težimo i prema čemu usmeravamo naš rad, neophodna je konkretizacija ciljeva i zadataka vaspitanja. Ona se provodi na svim nivoima i u svim područjima vaspitnog rada – prema nivou društvene kompetentnosti (ustavi, zakoni, propisi), prema uzrastu (predškolski, školski, odrasli), prema vrstama škola i vaspitno-obrazovnih institucija, prema stranama vaspitanja (umno, moralno, estetsko, fizičko vaspitanje), prema nastavnim predmetima i programima (na primer, ciljevi i zadaci nastave maternjeg jezika), prema programskim celinama (ciljevi i zadaci nastave početnog čitanja i pisanja), pa sve do konstatovanja ciljeva i zadataka jednog nastavnog časa pri obradi određene nastavne jedinice (obrada basne). Mada se uvek rukovodimo opštim ciljevima vaspitanja, ovo nije običan deduktivni put u formulisanju ciljeva i zadataka vaspitanja, pošto uvek polazimo od životnih potreba društva i prakse. Opšti cilj vaspitanja je polazište utoliko, što je on naš zajednički cilj, naše zajedničko stremljenje.

Zadaci jednog nastavnog predmeta, na primer, mogu biti opšti, koji se odnose na nastavu tog predmeta u osnovnoj školi, i operativni zadaci, koji se odnose na nastavu tog predmeta u samo jednom razredu osnovne škole. Ovi zadaci vaspitanja su navedeni taksativno u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu. Za neka područja vaspitanja, kao što je porodično vaspitanje, reiko ćemo naći ciljeve i zadatke konkretizovane u zvaničnoj i pisanoj formi, ali se oni podrazumevaju i mogu se prepoznati u opštim težnjama društva i porodice.

Konkretizacija zadataka vaspitanja, na primer, u nastavnom radu može se vršiti na više načina. U engleskom jezičkom području obično se dele na informativne i formativne. U nemačkom jezičkom području pojavljuju se tri skupine: materijalni, formalni i vaspitni zadaci. U pojedinim udžbenicima pedagogije i didaktike kod nas se javljaju: materijalni, funkcionalni i vaspitni, što je identično sa prethodnim. Prva se odnosi na sticanje znanja, druga na razvijanje sposobnosti, a treća na izgrađivanje vaspitnih vrednosti ličnosti (u smislu integriteta ličnosti). B.S. Blum je u poznatoj taksonomiji zadataka nastave naveo tri područja: kognitivno, afektivno i psihomotoričko, a njih dalje deli na pet ili šest kategorija, a ove na po deo do šesnaest potkategorija. U celom ovom postupku je najvažnije da su nastavnik i učenici svesni šta zbog čega rade i kojem krajnjem cilju teže²⁰.

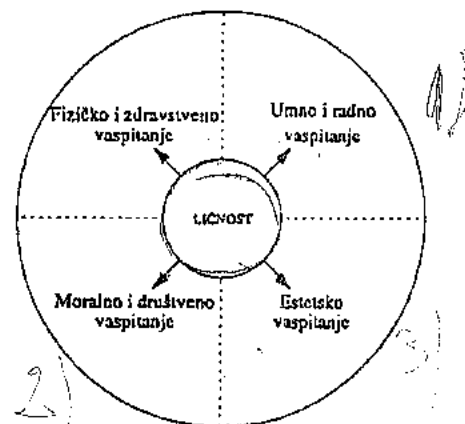
²⁰ Bendžamin Blum: Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, knjiga 1, kognitivno područje, Republički zavod za usavršavanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 1981. Taksonomija u ovom slučaju znači nabrojavanje konkretizovanih zadataka vaspitanja u cilju njihove prepoznatljivosti u toku realizacije.

Kod svesnane ličnosti treba izgrađivati:
1) umno vaspitanje 2) radno vaspitanje 3) društveno-moralno vaspitanje 4) estetsko vaspitanje 5) fizičko-zdravstveno vaspitanje

Konkretizacija ciljeva i zadataka vaspitanja prema područjima razvoja i stranama vaspitanja

Razvoj ličnosti je jedinstven i celovit. Međutim, radi dobijanja boljeg pregleda i sistematizacije te jedinstvene celine, nauka često pravi uslovne podele na osnovu kojih određene procese i sadržaje možemo bolje upoznati i objasniti.

Jedan opšti sistem zadataka vaspitanja, koji je odavno razrađen u pedagogiji ali se stalno i menja, je prema stranama vaspitanja svestrane ličnosti. Naime, teorijski pokušavamo da svestranu ličnost bliže odredimo prema njenim osnovnim svojstvima. Čovek je umno i radno biće, biće koje ima svoju društvenu i moralnu dimenziju, koje živi i radi prema zakonima lepog i koje ima i svoju fizičku i zdravstvenu osnovu za ukupni razvoj. Praktično je nemoguće odvojiti, na primer, čovekovu umnu (intelektualnu) stranu od moralne, jer bez znanja o moralnim normama društvene zajednice nema ni dobrog moralnog vaspitanja. Ali, radi potpunije analize čovekove svestranosti i razvijenije svesti o tome šta sve kod svestrane ličnosti treba vaspitanjem izgrađivati – teoretski ga delimo na: umno i radno, društveno-moralno, estetsko i fizičko-zdravstveno vaspitanje.



U pedagoškoj literaturi, a posebno u udžbenicima pedagogije, detaljno je razrađen sistem zadataka za razvijanje sve četiri strane ličnosti. To je urađeno na približno sličan način²¹.

Zadaci umnog i radnog vaspitanja su:

- 1) usvajanje naučnih znanja i sistema vrednosti, pretvarajući ta znanja i vrednosti u jedinstven sistem koji čini osnovu čovekovog pogleda na svet;
- 2) formiranje neophodnih navika i umenja, kako bi se uspešno mogla koristiti stečena znanja i vrednosti u svakodnevnom praktičnom radu i životu;

²¹ Ovdje ćemo napraviti jedan pregled na osnovu udžbenika Osnovi pedagogije za prosvetnu struku (Nikola Potkonjak – Milena Orlović-Potkonjak – Nedeljko Trnavac).

3 - negovanje i razvijanje umnih i logičko-saznajnih svojstava i sposobnosti ličnosti (opažanja, pažnje, zapamćivanja, mašte, mišljenja - posebno kritičkog, stvaralačkog i apstraktnog mišljenja);

4 - razvijanje stvaralačkog aktivističkog stava prema prirodi, društvu, drugim ljudima i samom sebi (odnosno prema svojim društvenim obavezama);

5 - negovanje i razvijanje radne kulture, osposobljavanje za samostalno obavljanje umnih i fizičkih (proizvodnih i drugih) radom u skladu sa savremenim naučno-tehničkim tekovinama i dostignućima;

6 - osposobljavanje za dalje obrazovanje, a posebno za permanentno samoo obrazovanje, pošto se svaki čovek već danas, a to će biti još više sutra nalazi u situaciji da stalno sam uči i dalje se obrazuje i samoo obrazuje.

Zadaci društveno-moralnog vaspitanja su:

1 - izgradnja moralne svesti, tj. osposobljavanje svakog čoveka da samostalno procenjuje, šta je moralno a šta nije, na osnovu saznatih i usvojenih moralnih normi koje u našem društvu vladaju i na osnovu moralnih i društvenih sistema vrednosti našeg društvenog uređenja;

2 - osposobljavanje za doživljavanje moralnih postupaka (svojih i tuđih), razvijanje i negovanje moralnih osećanja;

3 - moralno saznanje i moralna osećanja služe kao osnova moralnog ponašanja. Nije dovoljno da čovek samo zna šta je moralno, da doživljava moralna dela, već je neophodno da mu to posluži kao osnova i motiv da i sam u svakoj situaciji postupi u skladu sa usvojenim moralnim normama i sistemom vrednosti. Neophodno je u moralnom vaspitanju ličnosti stvoriti neophodne uslove za povezivanje teorije (saznanja) i prakse (moralno delovanje).

4 - razvijanje moralne savesti. Ukoliko čovek naruši društvene norme, na njega se mogu primeniti raznovrsne sankcije (zavisno od karaktera i stepena narušavanja društvenih normi), što je utvrđeno zakonima i drugim dokumentima. Međutim, ako čovek narušava moralne norme, na njega se ne mogu uvek primeniti društvene sankcije, a i kada bi to bilo moguće, neuporedivo je bolje razvijati kod svakog čoveka moralnu savest, jednu vrstu samokontrole, samoprocene i doživljavanja svakog sopstvenog moralnog i društvenog postupanja (griza savesti).

Pостоje tri osnovna odnosa putem kojih se ispoljava moralna ličnost čoveka, pa se i zadaci moralnog vaspitanja svrstavaju u tri grupe:

- odnos prema zajednici (patriotizam, negovanje dobrih odnosa među narodima, pravilan odnos prema radnim i drugim društvenim obavezama, prema društvenoj imovini, izgrađivanje svesne radne discipline i discipline ponašanja, naklonost prema progresivnim ljudima i pokretima u svetu itd.).

- odnos prema drugim ljudima sa kojima se neposredno živi (drugarstvo, prijateljstvo, kolektivism, humanizam, solidarnost, pravilan odnos među polovima, negovanje saradničkih odnosa i smisla za kolektivni rad, odnos prema bližnjima i građanima u lokalnoj sredini itd.).

- odnos prema samom sebi (lična moralna svest, osećanja, savest, ponašanje; svojstva upornosti, odlučnosti, ličnosti, principijelnosti, objektivnosti, doslednosti, inicijativnosti; samopoštovanja i slično).

Zadaci estetskog vaspitanja su:

- razvijanje sposobnosti za uočavanje i procenjivanje estetskih vrednosti na osnovu stečenih odgovarajućih znanja;

- razvijanje sposobnosti za doživljavanje estetskih vrednosti;

- osposobljavanje čoveka za stvaranje lepog u društvu, prirodi, umetnosti, radu i u odnosima prema drugim ljudima i sebi samome;

Zadaci fizičko-zdravstvenog vaspitanja su:

- razvijanje organizma čoveka u celini i svakog njegovog sastavnog dela, posebno: očuvanje i jačanje zdravlja, stvaranje uslova za razvoj motorike, za koordinaciju pokreta, kao i skladnog telesnog razvoja;

- sticanje neophodnih znanja iz oblasti fizičke i zdravstvene kulture, izgrađivanje navika koje omogućavaju da se čovek vladu i ponaša u svom životu i radu u skladu sa usvojenim znanjima;

- navikavanje čoveka da pravilno koristi slobodno vreme, ispunjavajući ga, jednim delom, zdravom telesnom rekreacijom i raznodom;

- osposobljavanje i navikavanje ličnosti da se tokom života bavi nekom granom fizičke kulture i sportske delatnosti.

Svaki od navedenih zadataka zahteva posebnu analizu, naročito praktičara koji ga realizuje. Na primer, pod jednostavnom formulacijom da treba stvarati osnovu za izgradnju pogleda na svet krije se puno dilema. Pod pogledom na svet podrazumeva se celovito shvatanje sveta, a njegovu osnovu čine sistem predstava, pojmova, zakona, stavova i teorija - sistem znanja o svetu koji okružuje čoveka, u kome on živi i radi. Pogled na svet obuhvata, dalje, ubeđenja i uverenja čoveka, njegov odnos prema svetu koji ga okružuje, obuhvata njegovu celokupnu delatnost, njegovo ponašanje i postupanje, njegovo procenjivanje i ocenjivanje svojih postupaka i postupaka drugih ljudi. Svaki čovek ima određeni pogled na svet.

Pogled na svet je društveno-istorijski uslovljen i ne možemo ga definisati kao univerzalnu i trajnu vrednost. Zato govorimo o „religijskom pogledu na svet“, o „naučnom pogledu na svet“, a u zavisnosti od aktuelne filozofije o idealističkom, dijalektičko-materijalističkom ili nekom drugom pogledu na svet. U različitim istorijskim dobima i kod različitih socijalnih grupa postoje i različiti pogledi na svet.

Škola i pedagogija svakog konkretnog društva pokušavaju da kao zadatak vaspitanja formiraju i sebi svojstven pogled na svet. Time određena društvena zajednica teži da održi svoj kontinuitet i da usmerava rad vaspitnih institucija na koje utiču brojni činioci.

Epoha industrijskog društva je, pod uticajem intenzivnog razvoja nauke, a posebno prirodnih nauka i tehnike, promovisala kao osnovni naučni pogled na svet.

Medusobna tolerancija različitih filozofskih, političkih i društvenih orijentacija u savremenim društvima, teži i koegzistenciji i pluralitetu različitih pogleda na svet. Rigidnost i totalitarizam pojedinih društvenih sistema, pak, onemogućuje tu istovremenost i teži ka isključivosti i nadređenosti samo jednog, od vladajuće strukture nametnutog i formulisano pogleda na svet. Ideološko-političke isključivosti su naročito česte. Tako i naučni pogled na svet, obavijen ljuštrom jednostranog scijentizma, može u izvesnim okolnostima da se pretvori u svoju krajnost i jedan relativno zatvoren sistem.

Slična analiza vaspitnih zadataka se može napraviti i za oblast moralnih vrednosti, estetskih vrednosti, i slično.

Ako bismo na kraju ovog poglavlja hteli da napravimo jedan *rezime* ili pokušaj izvođenja *elemenata za sažeto definisanje* pojma vaspitanja, onda smatramo da kao osnovne treba izdvojiti sledeće elemente i karakteristike:

- vaspitanje se odnosi na *ličnost*, ali je u direktnoj vezi i odnosu sa ostalim (pre svega organskim) stranama, komponentama i procesima razvoja (posebno sazrevanja) individue,

- vaspitanje je *svesna aktivnost*, predstavlja odliku čovekovog procesa osvešćivanja i ostvaruje se na vrlo različitim stupnjevima te svesnosti; to je nivo svesnog menjanja čovekove ličnosti;

- vaspitanje je *celishodna* (ciljevita) delatnost, njena namera i svrha je uglavnom jasna, a odlikuje se *perspektivnošću* tih ciljeva (od uopštenih ideala, do konkretnih i operacionalizovanih zadataka vaspitanja).

- vaspitanjem je čovek, od prirode predodređene pravce razvoja učinio *promenljivim*, usmeravanim i kontrolisanim,

- vaspitanje je *specifično ljudska delatnost* i nije karakteristična za druga živa bića (u formi kakvo je kod čoveka),

- vaspitanje je *intencionalna* (namerna) delatnost i ima svoje korene i nadovezuje se na praiskonsku i nesvesnu brigu živih bića o svojim mladuncima; od te brige se razlikuje upravo tom svesnom namerom,

- vaspitanje je *organizovana i sistematična delatnost*, po čemu se razlikuje od brojnih drugih slučajnih, nenamernih, improvizovanih i nesvesnih uticaja koji se dešavaju u čovekovoj okolini,

- vaspitanje je *društvena aktivnost i delatnost*, oblik osvešćenog međuljudskog odnosa i komuniciranja; ono je trajna (večna) društvena funkcija, društveno uslovljena (u smislu dijalektičkog spoja uzroka i posledice) i ne postoji van društvenog odnosa i miljea; ono je činilac i uslov, ali i posledica razvoja pojedinca i društva,

- vaspitanje predstavlja *ukupnost svih pozitivno usmerenih uticaja* na ličnost(i), što ne znači da i negativni i nenamerni uticaji ne mogu biti korišćeni u sklopu vaspitnog rada (na primer, poučavanje na negativnim primerima, učenje na ličnom iskustvu koje je imalo neprijatne posledice i slično); vaspitanje podrazumeva i uslove koje obezbeđuje socijalna sredina, ali i stvaralačku aktivnost same ličnosti,

- vaspitanje se ostvaruje uvek i jedino posredstvom određenih *sadržaja*, tako da ciljevi, programi i aktivnosti moraju biti u određenoj saglasnosti; vaspitanje je zbog toga podložno manipulaciji i zloupotrebi, posebno u uslovima kada se u savremenim društvima, pomoću moćnih informacionih i komunikacionih sredstava, sadržaji mogu *biti transformisati* i predstavljati na najrazličitije načine, *OTP*

- vaspitanje je *sve složenija i odgovornija delatnost*; osvešćeno iskustvo prethodnih generacija je sve bogatije i raznovrsnije, čime i proces vaspitanja postaje sve komplikovaniji, a sa druge strane, ličnosti koje se formiraju, pripremaju se za sve složenije i odgovornije životne uloge i funkcije,

- vaspitanje je *medugeneracijska pojava*, odnosi se prvenstveno na uticaj starijih na mlade, ali nije samo to, sve je manje zavisno od godina starosti; vaspitanje

sadrži u sebi jedan *recipročan i povratni odnos razmene*; ono je *višesmeran komunikacijski proces*,

- vaspitanje ima *konzervirajući i dinamički karakter*, tj. putem njega se vrši selekcija i prenošenje ljudskih iskustava i tekovina i podstiče i ubrzava razvoj ličnosti, društvenih grupa i društva u celini,

- vaspitanje je *doživotni proces*, moguć je, neophodan i ostvaruje se na *svim uzrastima*; nije vezan samo za periode detinjstva i procese biološkog razvoja, već je moguć i u periodima starenja; mogućnosti vaspitanja su veće u *periodima intenzivnijeg razvoja čoveka* (rano detinjstvo, mladost itd.),

- vaspitanje se ostvaruje u *institucionalnim i vaninstitucionalnim* formama u zavisnosti od ciljeva, sadržaja i vrste aktivnosti,

- vaspitanje treba shvatiti i kao *individualni* i kao *društveni čin*, sa ključnom ulogom u ontogenezi i filogenezi čoveka,

- vaspitanje je, istorijski gledano, usmereno *samorealizaciji, emancipaciji i razotudenju ličnosti* i predstavlja *oslobađajući* (deزالينirajući) proces; ono ima progresivan karakter,

- vaspitanje teži da nastavi, realizuje i obogati čovekove *generičke potencijale* i njegovu generički zasnovanu *svestranost*; u tom smislu vaspitanje treba da ide za korak ispred trenutno postojećih društvenih uslova i da podstiče njihovo unapređenje,

- vaspitanje je aktivnost, delatnost i područje na kome se susreću, sukobljavaju i razrešavaju najrazličitiji *društveni sporovi* (socijalni sukobi): socijalni, politički, klasni, kulturni, naučni; vaspitanje nije zaštićeno i izolovano od svih *protivrečnosti društvenog razvoja*, pa otuda i vrlo različite, često suprotne koncepcije i upotrebe vaspitanja; ti sporovi se najčešće odvijaju na relacijama: ličnost (pojedinaac) – društvo (država), vaspitanje – rad, vaspitanje – kultura, vaspitanje – politika, vaspitanje – religija, itd.,

- vaspitanje je najširi pedagoški *proces i pojam* i u sebi sadrži druge uže pedagoške procese i pojmove (obrazovanje i sl.),

- vaspitanje je delatnost koja se u savremenim društvenim uslovima (naučno-tehnološkim, proizvodnim, kulturnim, političkim i sl.), ne može više realizovati i unapređivati samo na osnovu uopštavanja pozitivnog iskustva dosadašnjih vaspitača, već se mora *sve više zasnivati na naučnim proučavanjima i istraživanjima*, tj. na bazi i uz pomoć razvijene nauke o vaspitanju (pedagogije)

PEDAGOGIJA

PEDAGOGIJA – OD UOPŠTAVANJA ISKUSTVA DO NAUKE

Vaspitanje, kao saznata i svrsishodna čovekova delatnost, karakteristično je za sva društva i za sve epohe ljudskog razvoja. Zato je ono oduvek bilo predmet razmišljanja, proučavanja i istraživanja. Kao što su se vaspitanjem, sa kolena na koleno i sa generacije na drugu, prenosila životna i radna iskustva, tako je prenošeno, odabirano i uopštavano i to iskustvo o načinima vaspitanja.

U najstarijim narodnim običajima, ritualima; u poslovicama, izrekama i narodnim mudrostima; gatkama i verovanjima, sadržana su hiljadugodišnja iskustva o radanju i gajenju dece, njihovom razvoju, vaspitavanju i osposobljavanju za život. Uopštavanjem onoga što se pokazalo najefikasnijim i društveno najprihvatljivijim, formirano je značajno iskustvo koje je ušlo u fond mudrosti, koje su dalje prenosili mudraci, putujući učitelji ili duhovna lica koja su širila svoje verovanje i pismenost.

Prve forme sistematizovanog, odabranog i oplemenjenog takvog iskustva o vaspitavanju dece, doživele su svoju kristalizaciju i osvešćivanje u učenjima i zapisima „ljubitelja mudrosti“ robovlasničkih društava (*filos* – prijatelj; *sofia* – mudrost). Filozofija se javlja kao „majka svih nauka“ i u njenom krilu su sa izuzetnom pažnjom negovana prva pedagoška saznanja.

Od umešnosti i veštine, ljudsko iskustvo se kretalo ka saznanosti, promišljenosti i mudrosti, koju treba sačuvati i primenjivati u radu sa novim generacijama.

U mudrim izrekama, zapamćenim besedama i sačuvanim spisima istočnjačkih i antičkih filozofa, najstarije pedagoške tekovine su se postepeno počele transformisati u osnove jedne buduće nauke i jednog sve razgranatijeg naučnog sistema. Teško je naći neko značajnije religijsko i filozofsko delo koje govori o uređenju države i odlikama čoveka, a da u njemu nema razrađenih nekoliko poglavlja pedagoške prirode. To se naročito odnosi na Sokratove dijaloge, Platonovu „Državu“, a Aristotel je problemima vaspitanja posvetio i poseban spis. Bogatop pedagoško iskustvo i kvalitetno vaspitanje upravo su i omogućavali nekom filozofu ili staroj civilizaciji da dostignu određeni nivo.

Sa umnožavanjem ljudskog iskustva, proširivanjem komuniciranja, razvijala se stalno i delatnost vaspitanja, povećavao broj ljudi kojima je vaspitanje postajalo profesija, a time i broj onih koji su o njemu razmišljali, odlučivali, pisali, tj. koji su ga proučavali.

Svesno i namerno proučavanje te vaspitne delatnosti, na osnovu uopštenog prethodnog iskustva, upravo je kamen međaš za ubrzaniji i svestraniji razvoj pedagogije kao nauke. Pedagogika i nije ništa drugo do osvešćivanje vaspitanja, tog procesa koji nas zahvata i koji nam je već nesvesno poznat. (S. Hesen).

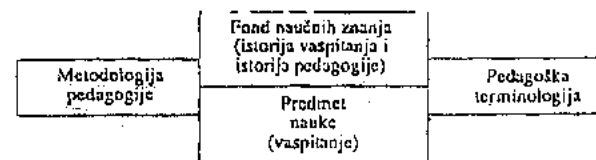
Vrlo je teško odrediti granicu između vaspitne prakse, koja je postojala i pedagoške teorije i nauke koja je nastajala, kao i vreme kada je došlo do konstituisanja specifične teorijske i naučnoistraživačke metodologije. Do toga je dolazilo na različite načine i u različitim epohama u pojedinim društvima. Istorija vaspitanja je starija i bogatija od istorije pedagogije.

Muzej razvoja pedagoške nauke raspolaže eksponatima i dokazima iz najstarijih vremena, isto onoliko koliko i druge srodne nauke. Figurativni prikazi načina vaspitavanja nacrtani po zidinama pećina, na posudama, antičkim vazama; primeri dečjih igračaka iz Pompeje, hijeroglifski zapisi o razlozima i načinima učenja i usvajanja pismenosti, zapisane retorske tirade, čitava filozofska dela o idealnom školskom sistemu, manastirske freske i relikvije... sve to govori o jednom dugom putu jedne prakse i nauke, koji je paralelan sa putem razvoja ljudske civilizacije.

U prvom veku nove ere M.F. Kvintilijan piše obimno delo u 12 knjiga „O obrazovanju govornika“ („Institutio oratoria“). U krugu didaktike, kao središnjem i najrazvijenijem delu pedagoške nauke, Jan Amos Komenski stvara početkom XVII veka celovito i sveobuhvatno delo „Velika didaktika“ („*Didactica magna*“) čime je postavio jedan od najstabilnijih stubova i kamena temeljaca pedagogije, za koji su se mnogi izjašnjavali da je, upravo, on međaš za određivanje vremena konstituisanja pedagogije kao samostalne nauke.

Većina društvenih nauka, koje svoje korene kao i pedagogija imaju u filozofiji, osamostalile su se tokom XIX veka. To se može reći i za pedagogiju, a veliko delo J.A. Komenskoga smatraćemo najavom tog događaja. Na samom početku XIX veka (1806) pojavio se J.H. Herbart, za koga je bolje reći da je sistematizator, a ne jedini osnivač pedagoške nauke.

Ustanovljavajući pedagogiju kao univerzitetsku disciplinu i pišući prve udžbenike sistemske pedagogije, ostavljajući za sobom višegeneracijski povezane sledbenike (herbartovce, herbartijance), on je u središtu Evrope konstituisao autonoman i celovit naučni sistem pedagogije, oslanjajući ga na dve čvrste osnove, filozofiju (etiku) i psihologiju.



Čitava plejada pedagoga i pripadnika drugih nauka koji su se bavili pitanjima vaspitanja, koji su se pojavili pre i posle Herbart, sanio su uključiti svoja dela u sve bogatiju i bogatiju razniju jedne nauke, koja je ekspanzijom školstva i nauke, sve više dobijala na značaju (Z.Z. Ruso, J.H. Pestaloci, Dž. Lok, F. Frebel, K.D. Ušinski).

Dok je XIX vek prošao uglavnom u učvršćivanju *masovne i državne škole* i razradivanju herbartovske pedagogije, sam kraj tog veka i početak XX veka doneli su pravu borbu pedagoških pravaca, teorija i škola. „Stara škola“ je izložena rufalnoj paljbi „progresivista“, „eksperimentalista“, „aktivista“ i „pedocentrista“ iz „nove škole“ (Dž. Djuj, Klapared, A. Ferijer, H. Gaudig, itd.).

Nije slučajnost što se baš u pedagogiji susreću najoštriji *kritičari i reformatori* svojih vremena i društava, pa ih pedagogija sa poštovanjem ubraja u svoje graditelje (F. Rable, E. Rotterdamski, Holbah, T. Mor, Dž. Belers, E. Kabe, K. Marks, B. Rasel).

U svetu nauke postoje *četiri uslova* koje jedna oblast treba da ispuni, da bi se smatrala *posebnim naučnim sistemom*. Da ima *predmet svoga proučavanja* i *istraživanja*, da već ima dovoljno akumuliran i bogat *fond znanja (sadržaja)* i naučnih tekovina iz te oblasti, da ima razvijenu *specifičnu metodologiju* za istraživanje svoje oblasti i da ima već izgrađen *pojmovno-terminološki i leksički sistem* (jezik nauke).

Ljudi su kroz svoj istorijski razvoj, za skoro sve svoje značajnije delatnosti, izgradili odgovarajuće *naučne sisteme*: za očuvanje zdravlja – medicinske nauke, za sudstvo – pravne nauke, za poljoprivredu – agronomске nauke i tako dalje. Predmet pedagoške nauke je vaspitanje. Naravno, *pedagogija nije jedina koja proučava široku i složenu problematiku vaspitanja*. U prošlosti su često vođene diskusije o tome da li vaspitnu problematiku treba podeliti naukama koje proučavaju čoveka i vaspitanje sa nekih posebnih i specifičnih aspekata (biologije, fiziologije, psihologije, sociologije, filozofije i sl.). Vremenom se pokazalo *neophodnim*, vaspitnu problematiku *izučavati celovito i u jedinstvu, konstituisanjem jedne integralne nauke o vaspitanju (pedagogije) i multidisciplinarno, uz angažovanje svih drugih srodnih nauka*. U tom smislu, naročito su se razvile tzv. *međugranične ili pomoćne discipline*, kao što su *pedagoška psihologija, filozofija vaspitanja, pedagoška antropologija, ekonomija obrazovanja, pedagoška sociologija* i slično.

Pored toga što pedagogiju definišu kao *nauku o vaspitanju*, mnogi autori daju i dopunska, preciznija objašnjenja. Navedeni primeri ilustruju i genezu ovog pojma.

¹ „Pedagogika izlaže pravila i zakone, do kojih se došlo iskustvom i razmišljanjem, a po kojima treba vaspitavati“.

„Skup pravila i zakona po kojima treba da se vaspitava to je vaspitna teorija; a primena pedagoških pravila i zakona u praktičnom radu i životu to je vaspitna praksa“.

(Lj. Protić, Pedagogika, Beograd, 1924)

Pedagogika kao „skup pojmova i pravila, po kojima zreo čovek utiče na nezrele, sa namerom da ga razvija prema najvišoj naravstvenoj normi o opštem ljudskom određenju“.

(S. Čaturilo, Pedagogika ili nauka o vaspitanju, Beograd, 1937)

Pedagogika „ispituje sve pogodbe, pod kojima se vaspitanje javlja i izvodi, a isto tako načine i sredstva, pomoću kojih se ono najprirodnije i najuspešnije izvodi“.

(V. Mladenović, Pedagogika, Beograd, 1936)

„Pedagogika ili nauka o uzgoju. Nazivi pedagogika i pedagogija upotrebljavaju se uglavnom u istom značenju, sinonimno... Pedagogika u širem smislu obuhvata sveukupnost obrazovnog i uzgojnog događanja...“

(Pedagoški leksikon, Zagreb, 1939)

„Prema tome, pod pedagogijom se u prvom redu misli na skup teorijskih znanja o odgoju i obrazovanju“.

(I. Leko, Uvod u pedagogiju, Zagreb, 1969)

„Pedagogija je nauka o odgoju u najširem značenju pojma odgoj“.

(S. Patki, Opća pedagogija, Zagreb, 1963)

„Pedagogija je nauka o vaspitanju. Predmet pedagogije je vaspitanje“... „uglavnom se koristi terminom pedagogija kao naziv za integralnu nauku o vaspitanju“.

(Pedagoška enciklopedija, Beograd, 1989)

A. Granese govori o postupnom sazrevanju „edukativne svesti“ koja iskrsava na istorijsko-društvenom planu, gde se ustoličava kao funkcija optimalne regulacije odnosa između subjekata. On, kao i većina novijih autora, ne insistira mnogo na preciznosti, najčešće krutih definicija. Za njega pedagogija nije „skup pozitivnih činjenica“ izvedenih „apsolutnom objektivnošću i nepristrasnošću“, već *traganje* „za kulturnom vrednosti procesa oblikovanja ličnosti...“ (A. Granese, Dijalektika odgoja, Zagreb, 1974). U osnovi, cela diskusija o pedagogiji kao nauci, vraća se na početak diskusije o vaspitanju i zavisi od toga kako koji autor shvata vaspitanje. Otuda i imamo veliki broj „pedagogija“, pedagoških pravaca, teorija, škola i tako dalje.

Dinamičan i, često prožet brojnim protivurečnostima, razvoj sistema vaspitanja doveo je i do pojave pravog šarenila u nazivima, sistematizacijama i klasifikacijama unutar ovog naučnog sistema (pedagogije).

Evropska civilizacija je još od Herbarta *uvela u upotrebu termin „pedagogija“* i on je u upotrebi u skoro celom svetu: – pedagogy, pédagogie, pädagogik, педагогика.

U jednom broju zemalja, pretežno sa engleskog jezičkog područja koristi se uopšteniji izraz „nauka o vaspitanju“ ili, pak, „nauke o vaspitanju (educational sciences)“. Time se ne može tvrditi da u tim društvima nema pedagogije kao nauke. Nauka i naučna istraživanja vaspitanja su upravo u tim zemljama izuzetno razvijena, a manje je bitno da li se upotrebljava isti termin.

U Srbiji su u prethodnih sto pedeset godina u upotrebi dve varijante naziva za nauku o vaspitanju: *pedagogija* i *pedagogika* (jedno vreme se pod terminom „pedagogika“ podrazumevala teorijska, a pod „pedagogija“, praktična pedagogija). Oba ova termina, danas znače isto, što se može zapaziti iz činjenice da su objavljivani udžbenici pod oba naziva.

Pojedini autori, u nemogućnosti da se opredele za jedan od naziva, pribegavaju pronalaženju nekih sasvim novih, kao što su „edukologija“ (izraz koji se, kao i „edukacija“, ne upotrebljava ni u zemljama u kojima se govori engleskim jezikom) i „antropogogija“ (kao opštija nauka od pedagogije, u okviru koje bi pedagogija bila svedena na naučnu disciplinu o vaspitanju dece).

Reč „pedagogija“, kojom označavamo nauku o vaspitanju u celini, nastala je od reči kojom je nazivano lice (najčešće učeni Grk) koje je brinulo o deci robovlasnika u Starom Rimu. Nastala je od dve grčke reči: *ago, agein* – voditi; *país, paidos* – dečak; *paidagogos* – onaj koji vodi dete. U početku je to bio učenijski rob, koji je u bukvalnom smislu reči vodio dete kod javnog učitelja, a kasnije lice koje je ostvarivalo celovitu brigu o razvoju i vaspitanju dece robovlasnika. Kako je vremenom, proces vaspitanja proširivan i na odrasle i ovi termini su se počeli odnositi na vaspitanje svih, u svim dobima i uzrastima.

Johan F. Herbart, jedan od prvih sistematizatora (osnivača) pedagoške nauke i koji ju je uveo u red univerzitetskih disciplina, upotrebljava termin „pedagogija“, što je u poslednja dva veka uglavnom prihvaćeno u Evropi i većini drugih zemalja sveta.

To naročito važi za Nemačku i Rusiju, dve zemlje iz kojih su dolazili najsnažniji uticaji na našu nauku o vaspitanju.

Pedagogija traži opšta i zajednička rešenja, ali nikada ne zanemaruje činjenicu da je vaspitanje u krajnjoj instanci individualizovani čin². Kad bi čak bilo i moguće da pedagogija predloži neka apsolutno važeća i univerzalna vaspitna sredstva i metode, njih bi bilo vrlo opasno primenjivati, jer bi vodili unificiranju ljudi, njihovom konfekcioniranju i krajnjem smanjivanju ljudskih stvaralačkih potencijala.

Vaspitanje je predmet izučavanja pedagogije, i to ne samo tako, kako postoji u stvarnosti, već i tako kako se mora voditi, biti organizovano oko vaspitanika i sa vaspitanikom, da bi se ostvarili zadaci ciljevi (Hercen). Druge nauke, najčešće, nemaju ovu drugu dimenziju, dimenziju nepredvidljivosti i budućnosti. Stalno je prisutna proklanost sredstava ciljevima, kako smo već naglašavali. Zato se pedagogija ne bavi samo detetom i čovekom u ovom trenutku i ne oslanja samo na fiziologiju, psihologiju i srodne nauke, već i njegovom perspektivom, pa je neophodno da u svojim temeljima ima i razvijenu dobru teoriju i filozofiju o čoveku, društvu i vaspitanju. Specifičnost pedagogije je da proučavajući vaspitnu pojavu u sadašnjem trenutku, uvek teži da odredi i predloži ponašanje za budućnost – kako voditi proces, kako predvideti postupke vaspitanika i vaspitača i elemente njihovog odnosa u procesu ostvarivanja cilja i zadataka vaspitanja, koji su uvek simbol budućnosti i oznaka budućeg (željenog) stanja.

Mada u svojim istraživanjima pedagogija uzima u obzir i biološku i društvenu dimenziju vaspitanikove ličnosti, ona spada u grupu društvenih nauka, sa naglašenom humanističkom orijentacijom. Zato je mnogi tretiraju kao izrazit primer humanističke nauke, koja postoji u interesu deteta i čoveka.

Posebno se ističu tri funkcije pedagoške nauke: deskriptivna, regulativna (normativna) i dinamička funkcija. Ona opisuje vaspitanje kao pojavu, kada je i u kakvim uslovima nastalo, kako se i u kojim pravcima razvijalo; od čega sve zavisi, kako se ostvaruje i koji sve činioci učestvuju u njegovoj realizaciji. Pedagogija, dalje, kritički analizira, zauzima određene stavove i vrednuje vaspitnu realnost i preporučuje sadržaje, organizaciju i postupke za vaspitnu praksu. Dinamička funkcija pedagogije se ogleda u njenom doprinosu unapređivanju vaspitanja i predviđanju kakva škola i vaspitanje treba da bude, tj. šta sve treba učiniti da se praksa vaspitanja revolucionarno menja i usavršava. Pedagoška teorija treba da izvire iz prakse, ali ona je ta koja treba da bude ideja vodilja za jednu novu i bolju praksu vaspitanja. Bez dobre teorije, nema ni dobre prakse. Kako se obično kaže: "Ništa praktičnije od dobre teorije". Čvrsta povezanost pedagoške teorije i prakse je, upravo, dobra strana pedagoške nauke. Mnogi je zbog toga proglašavaju „veštinom“, ne praveći razliku između praktičnog rada u vaspitanju i nauke, koja tu praktičnu delatnost proučava i unapređuje.

² Svojvremeno je E. Štern izložio svoj jednostavan zahtev: „Naučna pedagogija mora se dozvoliti bar kao teorija vaspitačke umetnosti“. Uostalom i samoj umetnosti ne smeta postojanje estetike kao nauke, pa ni vaspitanju ne sme smetati razvoj pedagogije. Naprotiv.

Posupno racionalizovanje (promišljeno naučno zasnivanje vaspitnog akta) nije ni moguće, ni preporučljivo. Zbog toga pedagogija ne zanemaruje emocionalne komponente vaspitne delatnosti, pa ne treba da čudi povezivanje pedagogije kao nauke i kao umetnosti.

Analizom, sistematizacijom i uopštavanjem pozitivnog pedagoškog iskustva (pedagoškog nasleđa, tradicije, sadašnjosti), pedagogija dolazi do određenih naučnih saznanja o vaspitanju i do otkrivanja određenih veza, odnosa i zakonitosti. Međutim, pošto je takav postupak relativno spor i nedovoljno precizan, u odnosu na tempo današnjih promena i naučne kriterije, pedagogija se sve više orijentiše i na druge oblike organizovanog istraživanja, u skladu sa razvojem društvenih nauka i naučne metodologije (istraživanje simuliranih situacija, timska i institutska istraživanja; razne vrste eksperimentalnih istraživanja, akcionih istraživanja i slično). To što je uopštavanje pozitivnog pedagoškog iskustva jedan od najstarijih metodoloških pristupa u ovoj nauci, ne znači da je on i prevaziđen i da nije usavršavan. On se samo bogat nekom novom naučno-istraživačkom aparaturom, opremom ili strategijom. Sama činjenica da je metodologija pedagoških istraživanja jedna od naletenzivnije razvijanih naučnih disciplina u pedagogiji krajem XX veka, govori i o podizanju nivoa i kvaliteta same pedagoške nauke. Od nivoa uopštavanja pozitivnih iskustava, do visokih naučnih kriterijuma, došlo se kroz mukotrpn i stropljivi rad čitave plejade pedagoga i naučnih radnika iz srodnih nauka koje se bave vaspitanjem.



ISTORIJSKI PREGLED RAZVOJA VASPITANJA I PEDAGOGIJE

OSNOVNE KARAKTERISTIKE RAZVOJA VASPITANJA

Istorija vaspitanja je neposredno integrisana u istoriju društva, jer ono predstavlja neposrednog učesnika i svedoku u tom razvoju. Vaspitanje je najdirektnije učestvovalo u svom sopstvenom razvoju i putem njega je sačuvano od zaborava ono najvažnije i najvrednije što se zbivalo u ovoj ljudskoj delatnosti. Mi ćemo ovde prikazati samo osnovne i najvažnije etape u njegovom razvoju.

U prvobitnoj zajednici vaspitanje još uvek nije izdvojeno u posebnu društvenu delatnost. Ono je sastavni deo celokupnog života i rada tih primitivnih zajednica. Nerazvijenost oruđa za rad i još nediferencirana čovekova svesna aktivnost uslovlili su i način vaspitanja. Odvijajući se još uvek sa značajnim elementima oponašanja i u sklopu opšte brige za održanje vrste, vaspitanje se svodi na elemente prenošenja radnih iskustava (u oblasti sakupljanja plodova, lova, ribolova i zemljoradnje), uštavanja običaja i verovanja plemena i rituala koji su učvršćivali tu zajednicu u uslovima surove borbe sa prirodom.

Vaspitanje je približno isto za sve, a o pripremi mladih za život brinu svi odrasli članovi zajednice. Još uvek nema elemenata privatnog vlasništva, socijalnih i klasnih razlika, države. Razlike koje postoje su prirodno zasnovane, prema polu i uzrastu i one se prenose i u vaspitanje. Vaspitanje se ostvaruje kroz direktno sudelovanje onih koji vaspitavaju i onih koji su vaspitavani. Jednostavnost radnih postupaka i sakupljenih znanja dozvoljavali su tu istovremenost i integrisanost.

Razvojem sredstava za proizvodnju, pojavom privatne svojine, viška vrednosti i prisvajanja rezultata tuđeg rada, dolazi i do pojave prvih socijalnih podela i razlika (podela rada, elemenata vlasti, i sl.). Stvaraju se time i uslovi da se jedna grupa ljudi (dece) može isključiti iz rada i posvetiti samo vaspitanju. To su zahtevali i sve složeniji sadržaji vaspitanja. Pojavljuju se plemenski vođe, žreci, isluženi ratnici i prvi učitelji. Organizuju se posebni uslovi za što uspešnije pripremanje mladih za

život. Prateći opštu podjelu rada, vaspitanje se postepeno institucionalizuje, odvaja od neposrednog proizvodnog rada, pa i tekućeg društvenog života. Naravno, time se postepeno pojavljuju i socijalne razlike u oblasti vaspitanja, pošto ono obuhvata relativno mali broj privilegovane dece i odraslih.

Najstarije ljudske civilizacije se upravo po organizovanosti vaspitanja i stepenu pismenosti razlikuju od divljih i varvarskih plemena koja su ih okruživala. Kod Sumeraca još tri hiljade godina pre naše ere, postoje škole, u njima se na glinenim pločama uči klinasto pismo i pripremaju sveštenici i pisari za poslove u hramovima i dvorovima. Školovanje se plaćalo, disciplina je bila vrlo stroga, a učilo se ponavljanjem i prepisivanjem. U Indiji je organizovano učenje samo za najviše kaste, kojima su bile dostupne svete knjige (vede). Vaspitanje je usmereno ka religioznim sadržajima i kastinskoj isključivosti (očuvanju privilegija). Persijanci su obraćali pažnju fizičkom zdravlju i borilačkim veštinama, a intelektualno vaspitanje je bilo prepušteno sveštenicima. Stari Kinezi su takođe imali organizovano vaspitanje za više slojeve i u njemu je dosta vremena odlazilo na usvajanje komplikovanog pisma koje se sastojalo od oko 15 hiljada znakova. U Starom Egiptu se postepeno sistem vaspitanja razdvajao u dva smjera: za egiptologe koji su se pretežno bavili duhovnim vrednostima i egzotici koji su u svoje vaspitanje uključivali i neke nužne elemente praktičnih znanja (geometrija, građevinarstvo, navodnjavanje i sl.).

Za antičko društvo karakteristično je vaspitanje koje je bilo organizovano u Spaci (Atini) Rimu. Vaspitanje za robove još uvek nije izdvojeno u zasebnu delatnost i u elementarnom vidu se provodi neposredno kroz načine njihovog života i rada. Spartanci su imali tipično vojenizirano vaspitanje, pošto su stalno živeli između osvajanja novih teritorija, odbrane od neprijatelja i stalne opreznosti od robovskih pobuna. Mladi spartanci su odmah po rođenju bili podvrgavani oštroj selekciji (nerazvijenja i bolesna deca su osuđivana na smrt), a od sedme godine vaspitanje je stvar države, a ne porodice (muške dece). Vaspitanje je zajedničko u nekoj vrsti vaspitno-vojnih logora i zasniva se na principu jednostavnosti. Jednostavna ishrana, skromna odevanje, jednostavan govor (takozvani govor) i odricanje od svih zadovoljstava. Osnovno je vežbanje u ratničkim veštinama, izdržljivosti, ratnom lukavstvu i slično. Intelektualnom vaspitanju nije pridavan veći značaj.

Atina je demokratski polis antičke Grčke. Zemlja u kojoj je, zahvaljujući pomorstvu i trgovini, dostignut i visok stepen kulturnog razvika i bogat društveni život. U Atini se prvi put postavlja kao cilj vaspitanja harmonijski razvitak ličnosti (kalokagalijs - lepota i dobrota). Konstituisan je pravi sistem vaspitanja. Od 7. do 14. godine postoje dve vrste elementarnih škola: škole gramatista (čitanje, pisanje, račun) i škole kitarista (muzika, literatura, umetnosti). Od 13. do 15. godine pažnja se posvećuje razvoju tela u posebnim vežbalistima, palestrama. U gimnazijumima mladići razgovaraju o politici, filozofiji, književnosti, ali se bave i gimnastikom, od 16. do 18. godine, a potom postaju efebi i obavljaju vojničke dužnosti. Za odrasle su postojale filozofske škole (Akademija, Liceum).

U Rimskom carstvu se izdvajaju tri vrste škola za dečake od 7 do 16 godina: elementarna (čitanje, pisanje, račun, gramatika), gramatička (latinski, gramatika, književnost), i retorska (zakoni, pravo, istorija, filozofija, geografija i govorničtvo).

Prikaz različitih sistema vaspitanja u ove tri antičke države je pogodna ilustracija društvene uslovljenosti vaspitanja. Odgovarajući tip društva i

organizovanost države određuje i ciljeve, sadržaje i načine vaspitanja. Na primer, u periodu demokratskog Rima osnovno je obrazovanje govornika, a u imperatorskom periodu najvažnije je osposobiti lojalne činovnike za održavanje vlasti u dalekim provincijama.

U srednjem veku vaspitanje je staleško i svaki stalež uči, razvija sposobnosti i stiče osobine koje su neophodne njihovim članovima za vršenje određenih društvenih uloga. Mladi feudalci prolaze kroz praktičnu obuku u sedam ritterskih veština (jahanje, plivanje, koplje, mačevanje, lov, šah, stihovi), uče se ponašanju na dvoru i viteškim turnirima (na jednom štitu je pisalo: „Život kralju, dušu bogu, a srce damama“) i ne poklanjaju veliku pažnju oblasti intelektualnog vaspitanja. Institucija domaćeg, dvorskog učitelja je donekle pokrivala ova i srodna područja.

Duhovni stalež, tj. sveštenstvo, svoje obrazovanje je sticao kroz parohijske, manastirske ili katedralne škole. Sadržaji vaspitanja su bili strukturirani u sedam slobodnih veština (trivium) gramatika, retorika i dijalektika; kvadrimum: aritmetika, geometrija, astronomija i teorija muzike). Sve discipline su bile potčinjene teologiji, a svrha im je bila da osposobe dobre propagatore određene religije i tumače crkvenih dogmi. Osnovno metodičko pravilo je bilo: veruj u ono što „učitelj kaže“ (magister dixit) i što je zapisano u crkvenim knjigama.

Tokom XII i XIII veka, jačanjem gradova i građanskog staleža, udruživanjem zanatlija i trgovaca u njihova udruženja, počinju se pojavljivati građanske i esnafske (cehovske, gildske) škole. Od XII veka počinju se osnivati i prvi univerziteti (na severu Italije, u Francuskoj, Engleskoj).

U novom veku građanski stalež postaje osnovna snaga društvenog razvoja, a time i vaspitanja. Rušeći feudalni poredak mlada buržoazija stvara uslove za realizaciju velikog broja progresivnih pedagoških ideja. Nabrojaćemo samo neke: 1) omogućeno je velikom broju dece da se uključi u redovno školovanje i proklamovana je ideja „narodne škole“, škole za sve bez obzira na socijalno poreklo, veru i rasu; 2) nastava je organizovana na maternjem jeziku (a ne na latinskom, koji je bio dostupan samo uskom krugu); 3) u nastavne sadržaje se uvode realije, tj. tekovine prirodnih nauka, što je bio uslov pokretanja privrednih aktivnosti i industrije; 4) princip otvorenosti se proklamuje za „zlatno pravilo didaktike“; 5) grade se i opremaju škole o trošku gradova ili države; 6) donose se „školski ustavi“, propisi i vrši postepena etatizacija škole. Vaspitanje više nije samo stvar porodice i crkve, već sve više opšta stvar i briga države. Pored gramatičke škole, formiraju se raznovrsni tipovi srednjih škola, transformišu se i staleške škole (ritterska akademija), a na scenu stupa dugotrajni obračun između klasične i realne gimnazije, sa postepenom prevlašću ove druge, koja je više odgovarala nastupajućem industrijskom društvu.

Naročito snažan podstrek razvoju školstva dali su pedagoški projekti koji su bili u vezi sa Francuskom buržoaskom revolucijom (Taljeranov, Kondorzeov, Lavoazjevov i Lepeltjeov projekat). Pored uže školskih pitanja, prvi put se pokreću i važna socijalna i politička pitanja koja su u vezi sa sistemom vaspitanja.

Industrijska revolucija s kraja XVIII i početkom XIX veka dovede do masovnosti obrazovanja; organizovana društva i države učine zavisišim od sistema vaspitanja (i njegove efikasnosti), što će sve zajedno dovesti do potrebe da se konstituiše i posebna nauka – pedagogija, koja će se baviti sve složenijim pitanjima

vaspitanja i obrazovanja. Sva važna pitanja se regulišu zakonima, država se brine o uređenju i funkcionisanju školskog sistema, sve je manji broj mladih van tog školskog sistema, i sa brige o ekstenzivnom razvoju školstva, sve se više razmišlja o njegovoj racionalnosti, efikasnosti i produktivnosti.

Socijalistički uređene zemlje samo nastavljaju ove tendencije koje su karakteristične za industrijsko društvo. Naravno u periodu tzv. administrativnog socijalizma, dolazi do pojačane etatizacije kroz ideju o jedinstvenoj socijalističkoj školi, favorizuju se sistemi kolektivnog vaspitanja, postrava se idejno-politička selekcija sadržaja i oblika vaspitnog rada, a marksizam proglašava jedinom filozofskom osnovom socijalističke pedagogije. Ključni dualizmi u sistemu vaspitanja, koji postoje u čitavom industrijskom društvu, nisu otklonjeni, mada su jasno uočeni i razobličeni, posebno u socijalističkim zemljama koje su pokrenule proces deetatizacije.

15 NAJPOZNATIJI PEDAGOZI I NJIHOVA DELA

Pedagogija je, kao i druge društvene nauke, rođena u krilu filozofije, pa stoga je sasvim razumljivo da su prve rasprave o vaspitanju nastale iz peru filozofa. Sokrat je bio ne samo dobar i popularan vaspitač atinske omladine (poznat je tzv. „sokratovski razgovor“), već je razradivao i neka pitanja tajnog karaktera. Sticanje znanja za njega nije cilj za sebe, već put i način da se dođe do vrline dobra. Takav odnos intelektualnog i moralnog vaspitanja predmet je i savremenih rasprava kada je, prema mišljenju mnogih, „epoha nauke“ dala prioritet intelektualizaciji vaspitanja. Platon³ je delima Država i Zakoni razradio čitav sistem vaspitanja za jedno idealno društvo. Vaspitanje je za njega osnovni put i način da se sazna svet ideja koji je primaran, a filozofi, koji su najduže u procesu obrazovanja, treba da upravljaju društvom. Aristotel⁴ u Politici i posebnom spisu o vaspitanju, koji nije sačuvan, vaspitanje smatra sredstvom jačanja države, a prioritet, takođe, daje moralnom vaspitanju. On je među prvima koji ističe značaj lične aktivnosti vaspitanika i potrebu usklađivanja sredstava vaspitanja sa prirodom vaspitanika. Kvintilijan⁵ je prvi za koga možemo reći da je čitavim svojim praktičnim i teorijskim opusom pedagog. Vodio je retorske škole i delom o obrazovanju govornika, razradio sistematski jednu prvu metodiku razvoja govorničtva.

U periodu humanizma o vaspitanju se sve više raspravlja i sve više veruje u njegove snage. Teorije pedagoškog optimizma upravo se i pojavljuju u tzv. vremenima velikih preobražaja i naglih promena. Vitorino da Feltra (1378-1477) uređuje školu koju zove „dom radosti“ i stiče naziv učitelja novog tipa. Ludvig Vives (1492-1540) piše raspravu O vaspitanju žena. Fransoa Rable (1494-1553) u delu Gargantua i Pantagruel⁶ kritički upoređuje vaspitanje oca i sina. Mišel Monteni (1533-1592) u Esejima ismejava dogmatizam skolastičke nastave, učenje napamet i

³ Platon: Država, Zagreb, 1977, i druga izdanja.
⁴ Platon: Zakoni, Beograd, 1957.
⁵ Platon: Misli o vaspitanju, Beograd, 1959.
⁶ Aristotel: Politika, BGZ, Beograd, 1975.
⁷ M. F. Kvintilijan: Obrazovanje govornika, Sarajevo, 1967.
⁸ F. Rable: Gargantua i Pantagruel, Beograd, 1959.

Utopiano da Feltra
Ludvig Vives
Fransoa Rable

Sokrat - vaspitač atinske omladine
Platon - Država i Zakoni - za etatizaciju sistema
Aristotel - Politika
bez razmišljanja i traži aktivno posmatranje i lično prosuđivanje⁷. Još je kritičniji i sarkastičniji prema feudalnom vaspitanju, Erazmo Roterdamski (1467-1536) u Pohvali ludosti⁸.

Na prelazu iz srednjeg u novi vek, široko otvarajući vrata u novo, polazišni čvrste osnove za celokupan dalji razvoj pedagoške nauke, živi jedan od najvećih pedagoških klasika, češki pedagog, humanist, Jan Amos Komenski (1592-1670)⁹. On nije samo pedagoški teoretičar, već i čovek koji je mnogo i praktično radio na ostvarivanju svojih pedagoških koncepcija. Otuda njegove ideje, proveravane u praksi, i imaju posebnu snagu i životvornost i posle više od tri stotine godina.

Kao član verske organizacije „Češka braća“, kao duhovni i stvarni vođa te organizacije, koja je okupljala široke slojeve naroda u borbi protiv tudinskog ugnjetavanja, Komenski često mora da beži i da se seli iz zemlje u zemlju. Međutim, pripadnost Komenskog tom pokretu dala je širok demokratski karakter i osnovu njegovoj pedagoškoj teoriji. U njoj su sadržani interesi i zahtevi širokih narodnih masa, čije će praktično ostvarivanje čekati, ponekad, i naše vreme. Druga, za to vreme progresivna osnova pedagoške koncepcije Komenskog je teorijska i filozofska osnova, prirodna (naturalistička) filozofija renesanse i materijalistička filozofija engleskog filozofa Fransisa Bekona.

Polazeći sa tih osnova, Komenski oštro kritikuje srednjovekovno vaspitanje i školu, istovremeno se boreći za školu i vaspitanje koji će biti izgrađivani u službi i interesu naroda. On traži opštu i obaveznu školu, nastavu na maternjem jeziku, bori se za izgradnju sistema vaspitanja koji bi činio celinu, obuhvatajući i omladinu i odrasle. Posebno se zalagao za smišljeno vaspitanje dece u predškolskom periodu, čemu posvećuje i posebno delo Informatorium za školu materinsku. Komenski se naročito bavio pitanjima didaktike i, smatra se, s puno prava, osnivačem te pedagoške discipline. Tu problematiku obrazlaže u mnogim delima i udžbenicima, a posebno u glavnom delu Velika didaktika (Didactica magna), koje po obimu prelazi didaktiku i može se, s puno prava, smatrati jednom od prvih celovitijih pedagogija. Upravo zato što je u tom i drugim delima, obuhvatio skoro svu dotad poznatu i potrebnu pedagošku problematiku, Komenski je jedan od preteča pedagogije kao samostalne nauke.

Komenski je posebno zaslužan zato što je dao i razradio jednu novu organizaciju nastave (razredno-predmetno-časovni sistem nastave), što je tražio da u sadržaj obrazovanja uđu i realni predmeti, što je insistirao na nekim značajnim principima nastave, teorijski ih zasnovavajući i obrazlažući (princip očiglednosti, svesnog usvajanja znanja, sistematičnosti, dostupnosti sadržaja i metoda rada uzrastu učenika). Polazeći od opširih osnova svoje pedagoške koncepcije, Komenski je zastupao princip prirodosti i, postavljao je zahtev saobrazavanja razvoja deteta njegovim prirodnim mogućnostima. Dao je jednu od prvih periodizacija razvoja

⁷ M. Monteni: Ogledi, Sarajevo, 1964.
⁸ Erazmo Roterdamski: Pohvala ludosti, Beograd, 1955.
⁹ Sva glavna dela Jana Amosa Komenskog prevedena su na naš jezik:
a) Velika didaktika, Beograd, 1970.
b) Materinska škola, Prosveta, Beograd, 1946.
c) Panpedija i Panofilska škola, u posebnom broju časopisa Pedagogija, broj 1, Beograd, 1970.
d) Sve u slikama (Orbis pictus), Beograd, 1932.

tražeći da se u pedagoškom radu rukovodi karakteristikama tih razvojnih perioda. Poznat je i kao pisac prvih udžbenika, u kojima je primenio svoje pedagoške ideje, a koji su bili u upotrebi dugo i u mnogim zemljama Evrope.

Džon Lok (1632–1704)¹⁰ u centar svojih interesovanja stavlja pitanje vaspitanja, i to porodičnog, kao i pitanja vaspitanja koja interesuju mladu građansku klasu koja dolazi na vlast. Njega, dakle, interesuju, pre svega, pitanja vaspitanja dece „viših staleža“. On je zagovornik dobrog fizičkog vaspitanja. U moralnom i umnom vaspitanju on je utilitarist: zahteva vaspitanje poslovnog čoveka, džentlmena, koji treba da je dobro pripremljen za vođenje svojih poslova, pri čemu lična sreća i korist, kao etičke vrline, imaju vidan značaj i ulogu. On traži vaspitanje onakve volje i karaktera koji su potrebni poslovnom čoveku. Stavljajući porodično vaspitanje iznad školskog, on preporučuje da deca viših staleža ne treba da idu u školu kako se ne bi smejala sa decom nižih staleža. U filozofiji se bavio teorijom saznanja i spada u predstavnike empirističke koncepcije razvoja i vaspitanja ličnosti.

U XVIII veku mnogi istaknuti filozofi, među kojima kada je reč o pedagogiji, posebno treba pomenuti Halvecija, Dilroa i Holbaha, svojom materijalističkom filozofijom doprineli su mnogo teoretskom zasnivanju idejnih, političkih, pa i pedagoških stavova mlade i tada progresivne buržoazije.¹¹

Žan Žak Ruso (1712–1778) zastupa interese sične buržoazije, demokratsko-liberalno nastrojenih i orijentisanih slojeva francuskog i evropskog društva.¹²

Ruso ustaje veoma oštro protiv društvene nejednakosti, protiv staleških i svih društvenih privilegija, protiv despotizma, protiv religijskih zabluda i crkvenih autoriteta. On je zastupnik slobode, demokratije i humanizma. Te ideje služe i kao polazna osnova za rešavanje svih pedagoških pitanja kojima se Ruso bavio. Kao opasan po društveni poredak, Ruso će biti često proganjan, moraću da beži i da se seli iz jedne zemlje u drugu, a njegova dela su javno spaljivana.

Teorija o vaspitanju saobraženom prirodi deteta, o slobodnom razvoju i slobodnom vaspitanju, o potrebi vaspitanja što potpunije i prirodi saobraženije ličnosti, o vaspitanju u prirodi, i to pomoću predmeta koji okružuju vaspitanika, o potrebi individualnog prilagođenja detetu, njegov bunt protiv fizičkog kažnjavanja i propagiranje tzv. kazni prirodnih posledica, isticanje značaja umnog vaspitanja, kao i radnog vaspitanja – sve su to temelji njegove originalne pedagoške koncepcije. Njegove ideje su mnogi sledili, mnogi su pretrpeli njegov uticaj a i danas spada među najčešće čitane, pominjane i citirane pedagoge iz prošlosti.

Ž. Ž. Ruso je ostavio značajan uticaj i na poznatog filozofa Emanuela Kanta (1724–1804) koji je na univerzitetu u Kenigsbergu predavao pedagogiju, kao jedan od predmeta „praktične filozofije“. Njegova predavanja iz pedagogije objavili su njegovi prijatelji pod naslovom Spis o pedagogiji.¹³

Jedan od najpopularnijih pedagoških klasika svakako je veliki humanista i demokrata, Johan Hajnrih Pestaloci (1746–1827).¹⁴ Njega često mnogi ističu kao glorifikaciju lika pedagoga, učitelja i prosvetnog radnika, u smislu osobina i ljubavi

prema deci. On je jedan od retkih pedagoga kome je podignut spomenik i na njemu piše: „Sve za druge, ništa za sebe“. Rado je čitana njegova knjiga „Kako Gertnuda učiti svoju decu“.

Pestaloci, polazeći od Lajbnicovog učenja o monadama, ističe princip samorazvoja prirodnih snaga, a timre i princip prirodnosti u vaspitanju. Suština vaspitnog procesa je, po njemu, u razvijanju prirodnih sposobnosti saobrazno prirodnom toku tog razvoja.

Tokom XIX veka u Engleskoj je najpopularniji pedagoški teoretičar Herbert Spenser (1820–1903).¹⁵ Po osnovnom obrazovanju bio je filozof, sociolog i psiholog, a prema problematici radova i pedagog. Cenio je prirodne nauke, pripadao je pozitivističkom pravcu i na toj osnovi, u polazeći od shvatanja Č. Darvina, nastojao je da zasnje teoriju evolucije (kao neprestano preraspodeljivanje, spajanje i razdvajanje, kretanje materije) koja vuži i za živu i za neživu prirodu. Smatrao je da sadržaj obrazovanja treba da čine realne nauke. Bio je protivnik stvaranja državnih škola, smatrajući da država nije obavezna da školuje decu radnika i sirotinje. Bogati su mogli da obezbede obrazovanje svojoj deci i porodici.

Od svih već pomenutih teoretičara pedagogije, kako po značaju tako i po shvatanjima, izdvaja se nemački klasik pedagogije Johan Fridrih Herbart (1776–1841). Iako su se dela ovog pedagoga pojavila početkom XIX veka, ona su počela da utiču na pedagošku teoriju i praksu tek posle 50-tih godina prošlog veka. Taj uticaj je bio tako snažan da Herbartove pedagoške ideje postaju dugo vodeće ne samo u Nemačkoj, već i u skoro svim zemljama Evrope, pa i na drugim kontinentima, i to ne samo u XIX veku, već i u prve tri decenije našeg veka. Brojne pristalice tog pedagoga razradjući, manje ili više dosledno njegove pedagoške ideje stvorili su čitav pedagoški pokret – poznat kao herbartijanstvo. Herbart i danas, svakako ne bez razloga, mnogi buržoaski teoretičari smatraju najvećim pedagogom prošlosti i osnivačem pedagogije kao nauke. U razvoju buržovske pedagogije, Herbart, bez sumnje, predstavlja najviši domat i završetak jedne, ali i početak nove etape razvijanja te pedagogije.

Herbart se lično sreo sa Pestalocijem, a dobro je poznao njegova dela i o njima je pisao i popularisao ih. Bio je pod uticajem nemačkih filozofa idealista, posebno E. Kanta, čiju je katedru pedagogije nasledio na univerzitetu, podižući je na nivo ravnopravne katedre sa ostalim naučnim katedrama. Herbart se dosta bavio psihologijom i filozofijom i napisao je u tim oblastima nekoliko zapaženih dela.¹⁶

Herbart je nastojao da pedagogiju izgradi kao samostalnu nauku i to kao normativnu teoriju, zasnovanu na etici i psihologiji.¹⁷ Razradjući planski osnovna pedagoška pitanja, izgradio je određeni sistem pedagogije. Po njemu, jedno pedagoško načelo treba da proizilazi iz drugog i ona treba da se odnose kao uzrok i

¹⁰ Džon Lok: Misli o vaspitanju, Beograd, 1950.

¹¹ Pol Holbah: Sistem prirode, Beograd, 1950.

¹² Ž. Ž. Ruso: Emil ili o vaspitanju, Beograd, 1950.

¹³ E. Kant: Spis o pedagogiji, Beograd, 1922. i druga izdanja.

¹⁴ J. H. Pestaloci: Kako Gertnuda učiti svoju decu, Beograd, 1946.

¹⁵ Delo H. Spensera: O vaspitanju umnom, moralnom i fizičkom, prevedeno je kod nas, u Beogradu, 1922. godine.

¹⁶ Iako je Herbart uticao na pedagogiju i vaspitnu praksu u našoj zemlji, iako je veliki broj naših istaknutih pedagoga krajem prošlog i početkom ovog veka školovan u Nemačkoj i bio pod pedagoškim uticajima herbartijanstva, nijedno delo Herbartu nije kod nas prevedeno, osim u izvodima.

¹⁷ Glavna Herbartova dela su: Opšta pedagogija izvedena iz etike vaspitanja (1806), Psihologija kao nauka, zasnovana na iskustvu, metafizičkim i matematičkim (1824–1825), Opšta metafizika o principima filozofskog učenja o prirodi (1828), Načrt pedagoških predavanja (1835) i druga.

posledica, (npr. ciljevi vaspitanja proizilaze iz večnih i nepromenljivih ideja, kao što su: unutrašnja sloboda, dobrotu, pravo, pravednost i sl.). Osnovni put za izgrađivanje i konstituisanje pedagoške nauke je dedukcija (po Herbartu, to je i jedini pravi naučni metod, zbog čega neki i Herbartove i druge slične pedagoške koncepcije nazivaju – deduktivnom pedagogijom).

Herbart je prvi pedagog koji je nastojao da povuče jasnu razliku između pedagogije kao nauke (teorije) i pedagogije kao praktične delatnosti (veštine), ističući potrebu postojanja i jedne i druge. Praktični pedagoški rad treba da se zasniva na pedagoškoj teoriji. Praktičnoj pedagogiji i treba da prethodi teorijska. Ova druga predstavlja osnovu prve. Praksa samo za sebe, bez teorije, vodi u rutinu. Teorija pomaže da se dode do odgovora na ona pitanja koja se postavljaju u procesu (praksi) vaspitanja. Zbog toga su ove pedagogije neophodne i svaka ima svoje mesto u pedagoškom sistemu. Ti Herbartovi stavovi o odnosu pedagoške teorije i prakse i o mogućnosti izgradnje pedagogije kao nauke pozitivan su doprinos razvoju pedagoške nauke, iako nisu uvek dali i neposredno takav rezultat. U rešavanju tih osnovnih pitanja pedagoške nauke Herbart je pošao od filozofije i psihologije, onako kako ih je on shvatao. Naime, po svojim filozofskim shvatanjima, Herbart pripada idealistima, a po svom društvenom opredeljenju izražava interes nazadnih i reakcionarnih slojeva nemačkog buržoaskog društva svoga vremena.

Čovek je, prema Herbartu, po svojoj suštini metafizička jedinica koja na spoljne uticaje reaguje stvaranjem predstava. Prema tome, suština vaspitanja je uticanje na pojedinačnu svest, na individuu, radi stvaranja dobro asociiranih predstava. Po tim svojim stavovima, Herbart je individualist, a njegova pedagoška teorija je intelektualistička. To potvrđuju i sledeći stavovi koje zastupa Herbart: saznanje je, po svom poreklu, subjektivno, rezultat uticaja spolja, ali istovremeno ono je i samosaznavanje duše; bitnija je forma nego sadržaj saznanja; obrazovanje i nastava, zasnovani na toj osnovi, imaju za cilj da razvijaju forme mišljenja. Formalni pravac u obrazovanju, kod Herbartu, je veoma izrazit. Njegova koncepcija psihologije je mehanicistička. To je on preneo i u pedagogiju, pošto je psihologija jedna od njenih osnova. I njegova etika, druga osnova pedagogije, je individualistički i subjektivno zasnovana. Moralno vaspitanje treba da se zasniva na unutrašnjoj slobodi, na saglasnosti volje i rasuđivanja, na ideji savršenstva, organizovanosti volje i pravednosti. Iako je živio u vreme jednog od velikih filozofa dijalektičara – Hegela, Herbart je u svojim shvatanjima ostao do kraja metafizičar.

Po svojim političkim ubedenjima, Herbart je predstavnik nemačke pruske aristokratije. On ne ceni mnogo Russove ideje, ali zato i nije čudno što su nemački fašisti mnogo hvalili Herbartu (vaspitanje poslušnosti, neprikošnovosti autoriteta vode, insistiranje na disciplinovanosti volje na stvaranju ljudi automata, a ne svesnih bića). Industrijskom društvu, sa lančanom proizvodnjom u kojoj učestvuje masa radnika, ovakav tip pedagogije je sasvim odgovarao.

Prema Herbartu, pedagogija treba najpre da utvrdi cilj vaspitanja što je izvesna novina u odnosu na neke ranije pedagoge. Taj cilj, prema njemu, sastoji se u izgrađivanju moralnog karaktera, zasnovanog na hrišćanskoj religiji. Cilj se izvodi iz nepromenljivih i večnih ideja. Tako idealistički postavljen cilj vaspitanja, na različite načine obrazlagan, ostade opšta karakteristika mnogih pravaca buržoaske pedagogije sve do naših dana.

Tri su osnovna sredstva, prema Herbartu, kojima se postavljeni cilj ostvaruje: prvo, upravljanje decom (decom se upravlja i to spolja, a zadatak je da se obuzda dečja priroda, u stvari nagoni i instinkti koji su u njoj sadržani, što se postiže: opomenom, nadzorom, zapovestima, zabranama, kaznama, radom, autoritetom i ljubavlju), drugo, nastava (koja je vaspitna, zasnovana na „mногоstranom interesu“ i na poseban način organizovana da bi se obezbedilo stalno sticanje predstava i njihovo asociiranje, i treće, disciplinovanje (vaspitanje u užem smislu, izgrađivanje moralno čvrstog karaktera).

Herbart se najviše bavio problemima nastave. On je nastavu smatrao jednim od najvažnijih sredstava vaspitanja, ukazujući na veliku ulogu interesovanja u tako zamišljenoj nastavi. Za razliku od mnogih drugih pedagoga, Herbart se bavio i problemima srednjoškolske nastave (nastava po svojim mogućnostima i brojnim nastavnim predmetima najviše odgovara njegovom mnogostranom interesu na kome ona uopšte treba da se zasniva). Međutim, baveći se pitanjima nastave, Herbart je često odlazio u krajnosti, u veoma krut šablonizam i formalizam (što je na određeni način odgovaralo tipu moralnog vaspitanja). Nastava po njemu, na primer, uvek mora da prolazi četiri osnovna stupnja: jasnosti, asocijacija, sistem i metod. Ti stupnjevi su nazvani „formalni stupnjevi nastave“. Time se prenaplavljuje forma i ona je iznad sadržaja. Herbart je nastavu shvatio i koncipirao potpuno intelektualistički. Najvažnije je da se u svesti deteta utvrde određene predstave. Zbog toga u njegovom pedagoškom sistemu nisu našle mesto mnoge pedagoške ideje i sredstva koja su isticali drugi pedagogi (npr. značaj i uticaj sredine, školskog i razrednog kolektiva na vaspitanje, emotivna strana u vaspitanju i sl.).

Iako su mnoge Herbartove polazne osnove i rezultati do kojih je došao za nas neprihvatljivi (zbog idealističko-metafizičke osnove na kojima se zasnivaju), ipak ne treba zaboraviti da je upravo on detaljno razradio mnoge probleme nastave, da je znatno doprineo osmišljavanju pedagoške prakse, osamostaljivanju i konstituisanju pedagoške nauke i izgradnji celovitog naučnog pedagoškog sistema. Osim toga Herbart je prvi počeo da predaje pedagogiju na univerzitetu kao samostajnu nauku, čime je isto tako, uticao na kasniji status pedagogije u mnogim zemljama.

Njegovi sledbenici nisu se uvek dosledno i slepo držali stavova svoga učitelja. Ne napuštajući osnove na kojima se zasnivala herbartovska pedagogija, neki su nastojali da je aktualizuju, da u nju ugrade nove naučne tekovine (psihologije, filozofije, biologije), kao i da je dovedu na nivo kasnijeg razvoja pedagogije. Među najistaknutijim Herbartovim sledbenicima u Nemačkoj ubrajaju se: Ciller, Rein, Stoij i Vilman. Herbartijanstvo je do te mere bilo snažno u Nemačkoj (i ne samo u njoj) da je potisnulo uticaj progresivnih pedagoških ideja Pestalocija, naročito u formi u kojoj ih je zastupao i prikazivao predstavnik levo orijentisanih pestalocijanaca – Adolf Disterveg. U Srbiji su predstavnici ovih ideja bili Vojislav Bakić (1847–1929) i Ljubomir Protić (1866–1929), u Hrvatskoj Stjepan Basariček (1848–1918), a u Sloveniji H. Štajner (1859–1920).

Herbartovskoj struji u pedagogiji pokušavalo je da se suprotstavi više pedagoških mislilaca i pravaca. Oni se javljaju često u protivstavu prema herbartijanstvu. Zato se i nazivaju – antiherbartovci. Nešto po strani od tog opšteg toka, ali veoma odlučan antiherbartovac, je poznati ruski pedagog, demokrat po

svom ubedenju, *K.D. Ušinski* (1826–1870)¹⁸. S gledišta razvoja pedagoške nauke, kao naročito značajno treba istaći naslojanje da se u razradi pedagoške problematike koriste tekovine psihologije, filozofije, antropologije i velikog broja drugih nauka. Inače, i Ušinski shvata pedagogiju dvojako. Jedno su opšta saznanja o detetu, o mladima (do kojih se došlo brojnim naukama), koja su potrebna pedagogiji, a drugo je pedagogija kao veoma složena teorija veštine (umetničke veštine) vaspitanja. Ova teorija veštine vaspitanja treba da se oslanja na ljudska saznanja o onom ko se vaspitava. Njegov osnovni stav je: „Ako pedagogija hoće da vaspitava čoveka u svakom pogledu, ona mora, pre svega, da ga poznaje u svakom pogledu“.

Iako je Ušinski smatrao pedagogiju veštinom, koja se čuk približava umetnosti, umetničkoj veštini, tražeći da se ona oslanja na veoma širok krug nauka i saznanja, on je veoma mnogo doprineo razvoju pedagogije kao nauke ne samo u Rusiji nego i znatno šire. Taj njegov doprinos ne umanjuje činjenica da je Ušinski u suštini idealist, da kod njega religija i patrijarhalni moral igraju veliku ulogu.

Džon Džui (1859–1952) je najistaknutiji predstavnik filozofije i pedagogije pragmatizma. Pedagogiju je sa opštih društvenih ciljeva preusmerio na konkretne dnevne životne ciljeve i aktivnosti. Vaspitanje je za Džuija, neprekidno proširivanje i produbljivanje dečjeg iskustva. „Učitelj je neophodan u školi ne radi toga da bi nametnuo deci neke ideje, već kao član školske zajednice koji odabira uticaje podesne za formiranje iskustava učenika i pomaže mu da odgovori na te uticaje“. Njegova najpoznatija knjiga je *Pedagogija i demokratija*¹⁹.

Anton Semjonovič Makarenko (1888–1939) je najpoznatiji pedagog socijalističke epohe. Neposredno je radio na prevaspitavanju mladih socijalnih slučajeva u vaspitno-radnim kolonijama, koje su osnivane u Sovjetskom Savezu posle Oktobarske revolucije. Bavio se, najviše, sledećim pedagoškim pitanjima: vaspitanje u kolektivu i putem kolektiva, vaspitanje socijalističkog humanizma, vaspitanje putem rada i kroz rad, vaspitanje svesne discipline putem samoorganizovanja vaspitanika i slično. Najpoznatije su mu knjige *Pedagoška poema* i *Zastave na kulama*, koje su prevedene na mnoge strane jezike i koje spadaju u najpopularnije pedagoške knjige u svetu²⁰.

Na shvatanje vaspitanja, razvoj pedagogije kao nauke i organizaciju školskih sistema u XX veku, značajan uticaj izvršila je i pojava *socijalističkih pedagoških ideja* i postojanje socijalističkih država. Prve socijalističke pedagoške ideje pojavile su se u delima socijalista utopista i komunista utopista XVIII i XIX veka, posebno u popularnim knjigama *Tomasa Mora* (*Utopija*), *Tomaza Kampanele* (*Grad sunca*) i *Roberta Ovena*, koji je organizovao i praktične pokušaje realizacije svojih ideja. *Karl Marks* i *Fridrih Engels* su u okvirima svojih filozofskih i ekonomskih rasprava posvetili dosta pažnje vaspitanju, školi i „čoveku budućnosti“. Prvi praktični pokušaji da se socijalističke pedagoške ideje realizuju nalazimo u nastojanju *Pariske komune* 1871. godine koja je donela sledeće odluke: odvajanje škole od crkve i religije,

izbacivanje svih verskih elemenata iz programa škola, kao i svih crkvenih relikvija iz škola, besplatno školovanje za sve, dostupnost javnog obrazovanja i vaspitanja svima bez razlike, izmena sadržaja obrazovanja, približavanje opšteg i stručnog obrazovanja, poboljšanje položaja nastavnika i tako dalje.

Posle Oktobarske revolucije 1917. godine i stvaranja socijalističkih država, konstituiše se i socijalistička pedagogija zasnovana na marksističkoj filozofiji. Njen uticaj, a posebno uticaj sovjetske pedagogije, bio je snažan prvenstveno u zemljama sa socijalističkim državnim uređenjem. Kod nas su činjeni pokušaji da se zasnue autonomna i specifična *pedagogija samoupravnog socijalističkog društva*. Relativno nezavisno od ove tendencije, u buržoaskim zemljama se takode razvijao jedan nekonzistentan pravac pedagogije marksističke orijentacije.

Društveni, posebno razvojni problemi koji su se pojavili krajem ovog veka u socijalističkim državama, izneli su na površinu i brojne zablude, nedostatke i greške socijalističke pedagogije (uniformnost i etatizovanost školskog sistema, dogmatičnost vaspitanja, idejno-politička jednostranost, zanemarenost talenata i slično).

U XX veku se teško može govoriti o „pedagoškim klasicima“, već više o velikom broju istaknutih *pojedinaца, pedagoških pravaca*, institucija, pa i međunarodnih organizacija i asocijacija, koje su zaslužne za sve snažniji razvoj nauke o vaspitanju. Posebno u ovom udžbeniku govorimo o različitim koncepcijama vaspitanja i pravcima u pedagoškoj nauci, a ovde možemo pomenuti sledeća imena: Bogdan Suhodolski u Poljskoj, M. Debes (M. Debesse), Gaston Mialaret (G. Mialaret) i Žan Vial (Jean Vial) u Francuskoj, Dž. Brubacher (J. Brubacher), Teodor Brameld (Theodore Brameld) i Džordž Neler (George Kneiler) u SAD i tako dalje.

* Za razvoj prosvete i školstva, a na posredan način i pedagogije u Srbiji zaslužni su mnogi, od kojih ćemo pomenuti samo neke. Teodor Janković Mirijevski, Stevan Vujanovski, Uroš Nestorović i Avram Mrazović su zaslužni što su krajem XVIII veka na našim prostorima organizovali rad prvih škola po ugledu na „Opšti školski red“ (1774) koji je važio u Austriji; Dositej Obradović, pored praktičnog prosvetiteljskog i učiteljskog rada, osnivanja Velike škole, postaje i prvi ministar prosvete u ustaničkoj Srbiji, kao i prvi propagator nešto razrođenijih pedagoških ideja koje predstavljaju određeni sistem i koncepciju;²¹ Vuk St. Karadžić svojim ukupnim delom i zaostavštinom o vaspitanju i školama kod Srba; Milan Đ. Milicević pokreće 1868. godine prvi pedagoški časopis u nas („Škola“); socijalista Svetozar Marković daje prvu oštriju kritiku postojećeg načina vaspitanja, a Vasa Pelagić vrši veoma širok i dugotrajan uticaj na učiteljstvo i narodno prosvetivanje.

Naši prvi pedagogi se školuju u Nemačkoj u drugoj polovini XIX veka i preko njih dolaze i tada važeće ideje. Glavni herbartovci su Vojislav Bakić, Stevan Okanović, Jovan Đ. Jovanović i Dušan Rajčić. Ideje drugih pravaca prenosili su

¹⁸ Prevedena su dela: Čovek kao predmet vaspitanja, Sarajevo, 1957. i Maternji jezik u osnovnoj školi, Beograd, 1948.

¹⁹ Džon Džui: Pedagogija i demokratija, izdanje Gece Kona, Beograd, 1939.

²⁰ A.S. Makarenko: Pedagoška poema, Beograd, 1947. više izdanja.

A.S. Makarenko: Zastave na kulama, I i II, Beograd, 1950.

A.S. Makarenko: Metodika vaspitnog rada, Beograd, 1957.

²¹ Zanimljivo je da je još 1906. godine Miloš Perović u Cirihu odbranio doktorsku disertaciju pod naslovom „Pedagoški pogledi Dositeja Obradovića“, a među članovima komisije je bio i poznati predstavnik eksperimentalne psihologije i pedagogije Ernst Mojman. Pre toga M. Perović je studirao psihologiju kod V. Vunta u Lajpciga. Takode je interesantan podatak da je do sada o stvaralstvu Dositeja Obradovića odbranjeno oko šest doktorskih disertacija na pet stranih jezika. Disertaciju M. Perovića, preveo je Milan Radoković tek 1989. godine, a objavljena je u T. Užicu iste godine.

Vojislav Mladenović, Jovan Miodragović, Miloš R. Milošević, Paja Radosavljević, Milan Šević, Sreten Adžić, Milorad Vanlić, Živojin Đorđević i drugi.

Za razvoj pedagoških ideja kod nas, svakako je najzaslužniji krug koji se čitavih sto godina (od 1892) formirao i razvijao na Katedri za pedagogiju, a kasnije na posebnoj Grupi za pedagogiju pri Filozofskom fakultetu u Beogradu. To su, pre svih, Vojislav Bakić, Stevan Okanović i Vićentije Rakić.

Takođe su, na određeni način, na razvoj pedagoške nauke u Srbiji uticali i pisci udžbenika pedagogije, od kojih su trajniji uticaj imali: Vojislav Bakić, St. Čuturić, Vojislav Mladenović, Ljubomir Protić, Radmilo Vučić, a u periodu posle II svetskog rata Radovan Teodosić, Ljubomir Krneta, Jovan Đorđević i Nikola Potkonjak.

SISTEM NAUČNIH DISCIPLINA U PEDAGOGIJI

Stalnim bogaćenjem i postepenim diferenciranjem ljudskih znanja, iz opšteg filozofskog pogleda na svet²¹ počinju se prvo (od XVI do XVIII veka) izdvajati prirodne nauke sa tzv. praktičnom primenom (mehanika, fizika, geografija, biologija, hemija). Tome su doprineli, pre svega, velika geografska otkrića, razvoj trgovine i industrijski način proizvodnje. Iza procesa ukрупnjavanja tržišta i konstituisanja velikih država na njihovim prostorima, dolazi i do naglog razvoja i diferenciranja društvenih nauka. Vaspitanje, u svim ovim procesima ubrzanog i naglog razvoja, igra jednu od ključnih uloga, tako da je istovremeno ubrzan i proces konstituisanja nauke koja će se sistematski i celovito baviti njime. Prenosjenje velikih količina znanja do kojih je čovek došao iskustvom i razvojem nauka, opismenjavanje i naučno obrazovanje svih pripadnika mlade generacije, konstituisanje „narodne škole“ za sve, pa i celovitog školskog sistema, nije više moglo biti stvar samo uzgrednih i parcijalnih meditacija i spekulacija filozofa, već posao jednog sve složenijeg i autonomnog naučnog sistema.

Antički filozofi, svoja razmišljanja o vaspitanju, nisu izdvajali od univerzalne slike sveta i čoveka svoga doba. Teolozi su prvi svesni velikih mogućnosti profilisanja ljudskih duša i usmeravanja u određenom pravcu, putem vaspitanja. Humanisti prvi pokazuju znake osamostaljivanja teorijskih rasprava i koncepcija o razvoju čoveka, pa i o njegovom vaspitanju. Jan Amos Komenski prvi izgrađuje celovit didaktički sistem, a Johan Fridrih Herbart konstituiše celovit pedagoški sistem (sistematsku pedagogiju). Dok Komenski „uvodi red“ u nastavu i školu kao životnu zajednicu, Herbart formuliše pedagogiju kao naučni sistem, objašnjava njene osnovne zadatke i okvire, i prvi je koji je predaje kao samostalnu univerzitetsku disciplinu. Iza Herbarta, prvi put u nauci o vaspitanju, ostaje sasvim jasno razrađena određena škola mišljenja sa velikim brojem sledbenika (herbartovci) koji će vršiti snažan uticaj na delatnost vaspitanja preko sto godina.

Još širi, snažniji i raznovrsniji razvoj pedagoška nauka će doživeti krajem XIX i početkom XX veka kada bude vodila rat, upravo protiv tog svog „herbartovskog nasleđa“. Nastupiće prava poplava reformnih pravaca, škola, „novih“ pedagogija, koncepcija i teorija vaspitanja. Neke će svoja izvorista imati u sve bogatijoj školskoj praksi, a neke u sve različitijim filozofskim, psihološkim, sociološkim, ideološkim i drugim pravcima i sistemima. Naučni sistem o vaspitanju, kao retko koji drugi,

čvrsto je bio povezan, u svome nastajanju sa svim društvenim promenama (političkim, proizvodnim, naučnim i sl.). Ubrzano se osnivaju pedagoški seminari, centri, pišu udžbenici sistematske pedagogije, a sve je više pedagoga sa akademskim zvanjima.

Dok J.A. Komenski genijalno uopštava ono što je najbolje u pedagoškoj praksi, Herbart već ima mogućnosti da koristi tekovine drugih nauka (pre svega etike i psihologije) i da pedagogiju teorijski poveže sa svim naukama i da je smesti u taj sistem nauka. Pored toga što je bila sposobna da uopštava iskustva i daje uputstva za vaspitnu praksu, ona je sve više dobijala zadatak i da ih naučno proučava, dokazuje i populariše. I to, ne parcijalno, već kao naučni sistem i u saradnji sa drugim naukama. Niti je vaspitanje više smatrano veštinom, niti je pedagogija više mogla ostati samo na nivou opisivanja i odabiranja pozitivnih iskustava. Nauke XX veka su dobile neke nove parametre kvaliteta, a oni su se odnosili i na pedagogiju. Samo oni koji su i dalje vaspitanje smatrali naučnim dignitet. Naravno, to uopšte nije smetalo svima onima koji su u organizovanju i naprednim društvima, vaspitanje smatrali za delatnost posebnog društvenog interesa i koji su ga svrstavali u red proizvodnih snaga, intenzivno razvijaju i nauku o vaspitanju sa bogatim podsistemom naučnih disciplina.

SISTEM NAUČNIH DISCIPLINA U PEDAGOGIJI

J.F. Herbart, prvi naučni sistem pedagogije gradi tako što pravi razliku između praktične pedagogije i teorijske pedagogije. Teorijsku pedagogiju čine pedagoška teleologija (o svrši i ciljevima vaspitanja) i pedagoška metodologija²² koja proučava puteve, načine i sredstva vaspitanja. Ova druga se, dalje deli na didaktiku (teoriju nastave) i hodegetiku (teoriju vaspitanja u užem smislu - upravljanje i stega).

Dr Vojislav Bakić, u svom poznatom udžbeniku koji je kod nas objavljen krajem prošlog veka²³, navodi nekoliko podela pedagogije, od kojih izdvajamo sledeću: „Kao praktična i normativna nauka, može se Pedagogika podeliti na tri glavna dela: 1. pedagoška teleologija, ili nauka o vaspitnim ciljevima; 2. pedagoška metodologija, ili nauka o vaspitnim načinima; 3. nauka o školskoj organizaciji. Prva dva dela ulaze u filosofsku Pedagogiku, a treći deo ulazi u praktičnu ili primenjenu Pedagogiku; jedna i druga nastanajaju se na istorijsku Pedagogiku“.

Danas se više ne insistira na distinkciji između praktičnih i teorijskih problema u naučnom proučavanju neke delatnosti, a to je na području vaspitanja teško i ostvariti. Sistem naučnih disciplina se gradi, uglavnom, analogno oblastima koje su razvijene i koje proučavamo u vaspitanju. Može se reći da postoji određena korespondencija između sistema vaspitanja i sistema naučnih disciplina u pedagogiji.

Opšte, teorijske i fundamentalne probleme vaspitanja proučava opšta pedagogija (predmet, ciljeve, zadatke, sistem i sl.). Istorijski razvoj vaspitanja i

²² Danas za ovu problematiku koristimo reč „metodika“, a termin „metodologija“ se povezuje sa problemima naučnog istraživanja, proučavanja i organizacije naučnoistraživačkog rada. U ovom udžbeniku postoji posebno poglavlje koje govori o metodologiji pedagoških istraživanja.

²³ Dr Vojislav Bakić: Opšta pedagogika, Beograd, 1898.

pedagoške misli proučava *istorija pedagogije* (opšta i nacionalna). Specifičnostima naučno-istraživačkog rada bavi se *metodologija pedagoških istraživanja* (naučno-istraživačke metode, tehnike, instrumenti i tako dalje). Razvijenih naučnih disciplina u pedagogiji ima onoliko, koliko ima razvijenih područja vaspitno-obrazovnog rada:

Vaspitanje u porodici	- Porodična pedagogija
Vaspitanje predškolske dece	- Predškolska pedagogija
Školsko vaspitanje	- Školska pedagogija
Visokoškolsko obrazovanje	- Visokoškolska pedagogija
Obrazovanje i vaspitanje odraslih	- Pedagogija odraslih, adultna pedagogija, andragogija
Vaspitanje i obrazovanje u uslovima nastave	- Didaktika
Vaspitno-obrazovni rad u nastavnim predmetima	- Metodike nastave
Vaspitanje dece ometeno u razvoju	- Specijalna pedagogija
Vojno vaspitanje	- Vojna pedagogija, vojna andragogija
Vaspitanje u internatima i domovima	- Internatska, domska pedagogija
Obrazovanje i vaspitanje u industriji	- Industrijska pedagogija, industrijska andragogija
Vaspitanje u slobodnom vremenu	- Pedagogija slobodnog vremena

Pojedine discipline (grane) pedagoške nauke imaju svoje *pod sisteme*. Na primer, *specijalna pedagogija*, obzirom na karakter ometenosti, deli se na: tiflopedagogiju (vaspitanje slepih i slabovidnih), surdopedagogiju (gluvonemih), oligofrenopedagogiju (sa intelektualnim poremećajima), logopedsku pedagogiju (govorni poremećaji) i tako dalje. Pojedine discipline su sasvim specifične i u stalnoj su povezanosti sa svim ostalim, kao na primer, penološka pedagogija, koja se bavi proučavanjem procesa prevaspitavanja osuđenih lica ili pedeutologija, koja proučava ličnost nastavnika.

Pojedine discipline, kao što je hodegetika, već pripadaju istoriji pedagogije, a pojedine se tek konstituišu, kao što je futurološka pedagogija, koju interesuje budućnost pojedinih pedagoških fenomena (promene u školskom sistemu, školskoj populaciji, nastavnim programima, položaju nastavnog kadra i sl.).

U pojedinim segmentima vaspitnog rada, već odavno *rade pedagozi*, mada još uvek ne postoje posebno i koliko je potrebno razvijene naučne discipline. Na primer, rad socijalnih pedagoga, rad pedagoga u sredstvima masovnog komuniciranja (posebno u štampi za decu), rad stručnjaka u ustanovama kulture, kulturnim centrima za decu (bivšim domovima pionira), dečjem turizmu (organizacija dačkih ekskurzija), Dečjem savezu i sličnim organizacijama, i svugde gde dominiraju sadržaji rada vaspitne i obrazovne prirode.

Pedagošku nauku ne čini niz nepovezanih i međusobno odvojenih činjenica. Njihova logička povezanost, dijalektička uslovljenost i isprepletenost, odvija se upravo unutar pojedinih naučnih disciplina. Discipline se stalno razvijaju i granaju (naučne grane), međusobno povezuju, a istovremeno se povezuju i sa naučnim disciplinama iz drugih nauka. Sve to predstavlja jedan *dinamičan sistem* saznanja, mišljenja i shvatanja koji nam omogućuje da u vaspitnoj delatnosti postupamo svesno, po planu i sa smislom za organizaciju.

Pojedine naučne discipline možemo klasifikovati i sistematizovati i prema nekim drugim kriterijumima, prema uzrastu vaspitanika (predškolska, pedagogija odraslih, andragogija), prema mestu izvođenja vaspitanja (porodična, školska, internatska, vanškolska pedagogija), prema vremenu na koje se odnosi proučavanje (istorija pedagogije, savremena, futurološka pedagogija), i tako dalje.

Često su vođene diskusije i o tome da li je pedagogija jedinstvena i celovita nauka, koja se bavi problemima vaspitanja čoveka tokom celog njegovog života (konceptija doživotnog obrazovanja), ili se samo odnosi na period detinjstva, pošto naziv „pedagogija“ asocira na dete. Do toga je došlo i zbog toga što se tradicionalno, vaspitanje vezivalo samo za period detinjstva i rane mladosti, a vrlo retko je bilo organizovano i za odrasle. Međutim, u XX veku afirmiše se *teorija o doživotnom obrazovanju čoveka*, a razvijena je i posebna naučna disciplina koja proučava ovaj segment (pedagogija obrazovanja odraslih, andragogija, adultna pedagogija). Postoje, takode i predlozi da se nauka o vaspitanju podeli na pedagogiju (predškolsku pedagogiju, školsku pedagogiju), andragogiju (odrasli) i gerontogogiju (stara lica). Međutim, mi smo pristalice tretiranja vaspitanja kao jedinstvenog i kontinuiranog doživotnog procesa, koji se ne može na veštački način segmentirati, a samim tim i za razvijanje *jedne celovite nauke o vaspitanju* (i predškolskom, porodičnom, školskom, vojnom vaspitanju, internatskom, obrazovanju odraslih, obrazovanju starih lica). Takode se zalažemo da se za tu jedinstvenu nauku koristi termin „pedagogija“, koji je odomađen u evropskoj i svetskoj tradiciji, i da nema potrebe izmišljati i konstruisati neke nove nazive ili vršiti neke unutrašnje secesije i podela. Pedagogiju, dakle, shvatamo kao nauku koja ima bogat i razgranat sistem naučnih disciplina.

PEDAGOGIJA I DRUGE NAUKE

Osnove pedagoške nauke su, kako u vaspitnoj praksi, tako i u drugim naukama, umetnostima i delatnostima ljudskog duha. Nijedna nauka koja se bavi čovekom ne može biti *zatvoreni sistem*, niti se može razvijati bez životne isprepletenosti sa drugim „istraživačima ljudskog tela i duše“. Vaspitanje jeste predmet pedagoške nauke, ali ona nije jedina koja se njime bavi, niti ona može proučavati vaspitanje bez proučavanja i srodnih problema. Nauke i naučne discipline su povezane, međusobno uslovljene i *podelu* među njima vršimo samo *uslovno* i iz teorijskih razloga.

Da je neophodno pedagogiju razvijati kao celovit sistem govori i činjenica da je, posle dužeg perioda „secesionizma“ i borbe pojedinih nauka i naučnih disciplina za autonomiju i samostalnost, *ponovo došlo do tendencije povezivanja srodnih nauka*. To posebno važi za složenu delatnost vaspitanja u kojoj je *pedagogija taj integrativni faktor* koji može da objedini sve bitne nauke i poveže istraživače različitog profila (pedagoge, fiziologe, psihologe, sociologe, lingviste, statističare itd.). Vreme *jednostranih i uskospecijalizovanih profila* je prošlo i pedagogija na ovom planu ima veliku šansu za razvoj i obavezu za novi kvalitet. Pedagogija je u središtu svih istraživanja vezanih za vaspitanje.

Najneposrednija i najočiglednija veza između pojedinih nauka ostvaruje se preko tzv. *graničnih naučnih disciplina*. One, u slučaju proučavanja vaspitanja,

najtešće u svom nazivu imaju terminološke osnove iz obe nauke: pedagoška psihologija, pedagoška sociologija, filozofija vaspitanja (filozofska pedagogija), ekonomika obrazovanja, pedagoška antropologija, pedagoška statistika i slično. Čak i onda kada predstavlja vezu između pedagogije i proučavanja vaspitanja u oblastima umetnosti, nazivi su dvojni: muzička pedagogija, likovna pedagogija itd.

Pošto je vaspitanje veoma složen i promenljiv fenomen, neophodno je da se srodne nauke međusobno povezuju, potpomažu i nadopunjuju. U tom smislu, druge nauke i ulaze u tzv. osnove pedagogije kao nauke. Ona obilato koristi njihove tekovine i zajedno sa njima traga za novim odgovorima na stara i nova pitanja. Zato se često govori o potrebi za interdisciplinarnim i multidisciplinarnim istraživanjima. Pod prvima mi podrazumevamo integrisani pristup naučnih disciplina unutar pedagoške nauke, a pod drugima, usklađen istraživački rad tima stručnjaka iz različitih nauka (pedagoga, psihologa, sociologa i sl.). To što pedagogija teško može da vrši istraživanja bez saradnje sa naučnicima i stručnjacima iz drugih oblasti, manje govori o ograničenostima pedagogije, a više o složenosti pojava koje istražuje. Zato pedagogija ima i određenu koordinirajuću ulogu, tj. treba da zauzme središnje mesto u svim ovim istraživanjima.

Pedagogija i filozofija

Filozofija teži da odgovori na osnovna pitanja čovekove egzistencije: šta je čovek, kakva je njegova priroda i suština, kakva je njegova misija i sudbina, šta je smisao njegovog života, rada i postojanja; šta je to društvo, koji su osnovni mehanizmi njegovog struktuiranja i pravaca menjanja. Sva ta pitanja su i u osnovi svake pedagoške koncepcije. Zato ćemo teško naći nekog filozofa koji se bavio ovim pitanjima razvoja čoveka i društva da se nije istovremeno bavio i osnovnim pitanjima vaspitanja, a pre svega pitanjima određivanja smisla i cilja vaspitanja. S druge strane, u osnovi svake pedagogije neizbežno leži određena filozofska koncepcija, određena filozofija. Pod direktnim ili indirektnim uticajem najpoznatijih filozofa konstituisale su se i odgovarajuće, takođe poznate, pedagogije (pragmatistička pedagogija, egzistencijalistička pedagogija, marksistička pedagogija itd.). Povezanost filozofije i pedagogije proističe, dakle, iz same prirode vaspitanja, iz osnovnih pitanja pred kojima se nalazi svaka pedagoška koncepcija. Manje je važno pitanje da li će se tim pitanjima baviti neki filozof sa interesovanjem i smislom za pedagoške probleme, ili neki pedagog sa neophodnim naučnim nivoom za razrešavanje određenih životnih i filozofskih pitanja, koja su u osnovi vaspitnih problema. U savremenim uslovima, ponovne integracije svih nauka, podrazumeva se da svi koji se na naučan način bave pitanjima vaspitanja, poznaju dovoljno dobro sve relevantne naučne oblasti. U suprotnom samo mogu ostati na jednostranom i pojednostavljenom prakticismu ili jalovoj spekulativnosti.

Pedagogija i pedagogi su naročito zainteresovani za razvoj filozofskih disciplina kao što su etika (moralno vaspitanje), aksiologija (sistem vrednosti), logika/gnoskologija (teorija saznanja), estetika i tako dalje.

Istorijski razvoj pedagogije, upravo ilustruje tu trajnu povezanost. Sokrat, Platon i Aristotel su za sobom ostavili čitave rasprave o vaspitanju, a posebno Platon. Iza Džona Loka je ostala knjiga Misli o vaspitanju, a iza E. Kanta Spis o pedagogiji.

Socijalisti utopisti u skoro svim svojim radovima tretiraju pitanja i sistem vaspitanja. Praktični uticaj K. Marksa i F. Engelsa na društvena kretanja i odgovarajuće sisteme vaspitanja u XX veku je bio veoma snažan. Džon Džon je knjigom Pedagogija i demokratija ostvario dugotrajan uticaj u SAD, Evropi i mnogim drugim zemljama sveta. Vaspitanjem se bavio i B. Rassel, Dž. Vajted i mnogi drugi.

Dakle, povezanost filozofije i pedagogije nije dobra volja ovog ili onog filozofa ili pedagoga, već nužnost koja leži u prirodi predmeta pedagogije – vaspitanja. Svaka koherentnija koncepcija pedagogije ima u svojoj osnovi odgovarajuću filozofiju, kako smo to videli u prethodnim poglavljima. Ne postoji jedna i univerzalno i večito važeća filozofija i nepromenljiva pedagogija. Da je tako, naučni smisao pedagogije bi se izgubio, jer nauka upravo predstavlja stalno traganje za novim odgovorima na čovekova egzistencijalna pitanja. Da li će u nekoj zemlji biti preovlađujuća i zvanično prihvaćena samo jedna filozofska koncepcija i pedagogija, zavisi od konkretnih okolnosti i odnosa snaga koje postoje i koje su uticajne u toj zemlji.

Pedagogija i psihologija

Za laike i nedovoljno upućene pedagogija i psihologija²⁴ često predstavljaju istu ili veoma sličnu nauku, što na određeni način govori o njihovoj srodnosti, bliskosti i tradicionalnoj povezanosti. Psihološki aspekti vaspitne delatnosti se ne mogu zaobići u iole ozbiljnijoj pedagoškoj teoriji. Psihološka saznanja su u osnovi svih shvatanja i koncepcija vaspitanja. Ukoliko su se više oslonili na tekovine psihologije ili su obrađivali psihološka pitanja, utoliko su i radovi teoretičara vaspitanja bili šire prihvaćeni i trajnije vredni. Aristotel je podjednako zaslužan za obe nauke. Komenski polazi od psihologije opažanja. Pestaloci nekoliko nedelja vodi dosta iscrpan dnevnik o ponašanju svog malog deteta. Herbart je i sam pisac psiholoških rasprava, a psihologiju je promovisao za osnovu „primenjene“ pedagogije istovremeno dajući primer kako se na određenoj psihološkoj koncepciji može izgraditi i sasvim određena pedagoška koncepcija. V. V. Vint podstiče pedagoška istraživanja svojom eksperimentalnom laboratorijom u Lipcigu. A. Bine podstiče naučno merenje u praćenju razvoja deteta. Žan Pijaže formira čitavu školu značajnu za oblast intelektualnog vaspitanja. Za pojedine naučnike je teško odrediti da li su bili više psiholozi ili pedagozi (E. Klapared, O. Dekroli, A. Adler, V. Štern, Bine, Simon itd.). Čak je i do diferenciranja pedagogije i psihologije došlo tek krajem prošlog veka kroz proces unutrašnjeg diferenciranja naučnih disciplina koje su se počele baviti užim i specijalnim pitanjima. Razvoj pojedinih disciplina (razvojna, pedagoška psihologija) je bio intenzivniji nego nauke u celini.

Proces razdvajanja psihologije i pedagogije nije štetio njihovom razvoju, već je naprotiv doprineo da se niz problema, vezanih za predmet i metode ovih nauka, razjasni i obogati novim istraživanjima. Istraživanjima individualnih razlika među decom u susret su išle pedagoške koncepcije Džona Džona: razvojna psihologija, mentalna higijena, psihologija ličnosti i pedagoška psihologija davale su osnovu za novi pedagoški tretman učenika, omogućavali da se pređe sa didaktike poučavanja

²⁴ „Psihologija je oko pedagogije“ (dr Paja Radosavljević, profesor Njujorkskog univerziteta na početku ovog veka)

na didaktiku učenja itd. Na mnogim psihološkim školama i pravcima zasnivaju se i razvijaju mnoge koncepcije vaspitanja i pedagogije u proteklih stotinak godina (bihejvioristički, funkcionalni, psihoanalitički, dinamički itd.).

Ovih decenija se, na jednom višem nivou, opet teži ka integrisanju i ostvarivanju jedinstvenog pedagoško-psihološkog pristupa u proučavanju vaspitnih pojava. Otuda je i sasvim prirodno, što je uporedno izučavanje psihološko-pedagoških disciplina postalo sastavni i neizostavni deo obrazovanja svih profila nastavnika i onih koji žele da se odgovornije uključe u vaspitnu delatnost.

Pedagogija i sociologija

Vaspitanje je oduvek društveno uslovljeno i ostvaruje se u određenim društvenim strukturama, kao što su porodica, škola, dečja organizacija i slično. Samo vaspitanje je konkretna forma društvenog odnosa i međuljudske komunikacije. Vaspitanje, dakle, ima svoje sociološko značenje, a to značenje treba otkriti i upoznati, ako želimo da nam pedagoške koncepcije odgovaraju aktuelnoj društvenoj stvarnosti i društvenim potrebama.

Za pedagogiju su značajna sociološka proučavanja društvene strukture, društvenih odnosa, socijalnih razlika, povezanosti i suprotstavljenosti pojedinih socijalnih grupa, a naročito istraživanja iz oblasti socijalizacije ličnosti. Praktično je i nemoguće u proučavanju problema socijalizacije ličnosti (deteta) striktno odvojiti ono što pripada socijalnoj psihologiji, pedagoškoj sociologiji ili šire, psihologiji, pedagogiji i sociologiji.

Društveno uređenje, socijalna struktura društva i pojedinih društvenih grupa (porodice, na primer), polazna su osnova u proučavanju većine školskih i pedagoških pitanja. Saznate društvene zakonitosti pomažu i omogućuju proučavanje i objašnjavanje pedagoških zakonitosti. Od koncipiranja školskih sistema i modela pojedinih škola, do proučavanja međuučeničkih odnosa u odeljenju ili nekoj dečjoj grupi.

Različiti pravci razvika sociologije, uvek su ostavljali traga i na odgovarajuće pedagoške ideje. Najčešće se to manifestovalo tako što su sociolozi proučavali određena pedagoška pitanja i obratno. Sen Simon, koga mnogi smatraju utemeljivačem sociologije, ostavio je dosta rasprava o vaspitanju, Ogist Kont, takode, a Herbert Spenser i Emil Dirken su autori i posebnih knjiga o vaspitanju²⁵.

NAUČNO ISTRAŽIVANJE VASPITNIH POJAVA (Metodologija pedagoških istraživanja)

• Uporedo sa razvojem pedagoške nauke, kao njen osnov i uslov, razvijana je i specifična metodologija pedagoških istraživanja²⁶. Upravo, osnovni smisao svake nauke jeste istraživanje svog predmeta. Pod pedagoškim istraživanjem podra-

zumevamo aktivnost (delatnost) čiji je cilj otkrivanje i utvrđivanje zakonitosti, unutrašnjih veza i odnosa koji vladaju u procesima i pojavama vaspitanja. Pod metodologijom pedagoških istraživanja podrazumevamo posebnu naučnu disciplinu u okviru pedagogije, koja se bavi proučavanjem i unapređivanjem svih aspekata i oblika naučnog istraživanja vaspitanja. Jednostavnije rečeno, to je deo pedagogije koji proučava puteve (pre svega, metode, tehnike, instrumente i uslove) naučnog saznavanja u području vaspitanja. Razvoj metodologije pedagogije je veoma značajan, posebno naučna istraživanja u oblasti vaspitne prakse i teorije, smanjuju potrebu rada na osnovu intuicije i imitiranja ustaljenih postupaka i povećava mogućnost svesnog, namernog, sistematskog, dobro organizovanog usmeravanja vaspitnog delovanja, otkrivanja uzroka eventualnih neuspeha, izbor najboljih vaspitnih metoda, postupaka i sredstava i sl.).

Metodologija pedagogije je čvrsto ukorenjena u zajedničkim metodološkim osnovama svih nauka: logici, opštoj metodologiji naučnog rada i metodologiji društvenih nauka. Ona koristi njihova iskustva, tekovine, saznanja; pozajmljuje i specifično prerađuje istraživačke instrumente, uklapa se u njihove kriterijume i norme. Nivo i kvalitet naučno-istraživačkog rada u oblasti vaspitanja je i jedan od osnovnih indikatora za naučni nivo pedagogije kao nauke. U tom smislu pedagogija sarađuje i sa srodnim naukama, koristeći njihova metodološka iskustva. Psihologija je u značajnoj meri razvila metodološku aparaturu za praćenje razvoja dece, sociologija za oblast društvenih odnosa i socijalnog statusa ličnosti, filozofija za probleme teorijskog uopštavanja parcijalnih rezultata empirijskih istraživanja i slično.

Specifičnosti i teškoće istraživanja vaspitnih pojava

Laiku se najčešće čini da je lako istraživati one pojave koje su tu pored nas i koje svakodnevno zapažamo. Takve su, upravo, pojave u čijem su središtu dete, roditelj, nastavnik, škola, ili, na primer, grupa maloletnika koja se okuplja u zabavnom parku. Navešćemo nekoliko osnovnih razloga zbog kojih moramo biti obazrivi i dobro obučeni ukoliko želimo da proučavamo neki problem u oblasti vaspitanja.

1. Sveopšta uslovljenost i uzajamna povezanost pojava u vaspitanju zahtevaju od istraživača da dobro poznaju raznovrsne naučne oblasti i neposrednu društvenu praksu u kojoj se vaspitanje odvija.

2. Promenljivost, razvojnost i procesualnost vaspitnih pojava otežava istraživanje, jer pojave koje istražujemo nisu statične i menjaju se još u toku samog istraživanja.

Zato se govori o asimptotičnosti pedagoških pojava, tj. da se istraživanjem stalno približavamo istini, ali nikada nećemo imati pravo da konstatujemo da je to otkriće univerzalno važeće i večito. Upravo zbog toga je i neophodno u ovoj oblasti imati razvijen sistem istraživanja koja će se ponavljati u skladu sa društvenim i društvenim promenama.

3. Predmet istraživanja u pedagogiji je najčešće dete, tako da su ograničeni ili nedozvoljeni istraživački metodi i postupci, posebno eksperimenti, koji mogu da štete razvoju deteta ili su u osnovi nehumani.

²⁵ E. Dirken: Vaspitanje i sociologija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1981.

²⁶ Osnovni i najpoznatiji metodološki priručnici za istraživanje pedagoških pojava su:

a) dr Vladimir Mužić: Metodologija pedagoških istraživanja, Zavod za udžbenike, Sarajevo, 1982.

b) Good, C.V., Seales, D.E.: Metode istraživanja u pedagogiji psihologiji i sociologiji, Rijeka, 1967.

c) Rajston, Džastman, Robins: Vrednovanje u savremenom obrazovanju, Beograd, 1966.

d) Jordan, A.: Moranja u pedagogiji, Beograd, 1967.

e) Lekić, D.: Metodologija pedagoškog istraživanja i stvaralaštvo, Zrenjanin, 1977.

f) Polkonjak, N.: Teorijsko-metodološki problemi pedagogije, Beograd, 1971.

4. Kvantifikacija istraživačkih činjenica i rezultata istraživanja je otežana pošto se radi o procesima, odnosima, ponašanju i sličnim pojavama koje je teško meriti.

5. Istraživački instrumenti imaju, često, privremeni karakter i važe obično samo za uslove jednog istraživanja. Promenom ispitanika, društvenih okolnosti i ambijenta, skoro uvek je neophodno vršiti adaptaciju ili promenu naučno-istraživačkih instrumenata.

Opšte karakteristike pedagoškog istraživanja su naučna objektivnost, mogućnost provere i upoređivanja dobijenih rezultata sa rezultatima drugih istraživača, i optimalna primenljivost istraživačkih rezultata u vaspitno-obrazovnoj praksi.

Mnogi su kritičari pedagogije sa sumnjom postavljali pitanje da li su istraživanja u ovoj oblasti uopšte moguća. Samo takvo pitanje nameće zahtev da se metodologija pedagoških istraživanja mora tako usavršiti, a istraživanja tako često ponavljati, koliko je neophodno da se postigne nužni naučni kvalitet.

U školi i vaspitnoj delatnosti uopšte, do sada su bili angažovani uglavnom samo izvršioc nastavnog i vaspitnog rada, a danas je sve više pedagoga i drugih stručnjaka koji se profesionalno bave naučnim istraživanjem i stručnim praćenjem odvijanja vaspitnih pojava (u školama je sve više stručnih lica „bez dnevnika u ruci“, u pedagoškim zavodima, stručnim službama ministarstava za prosvetu, u pedagoškim institutima, na fakultetima, koji takođe imaju naučno-istraživačke jedinice i slično).

Vrste i tok pedagoških istraživanja

Pedagoška istraživanja su vrlo raznovrsna, što proizlazi iz bogatstva i raznovrsnosti vaspitnih pojava. Osnovne vrste pedagoških istraživanja su: fundamentalna (osnovna pitanja pedagogije, kao što su priroda i karakter vaspitanja, cilj vaspitanja, predmet pedagogije), razvojna (predviđanje daljeg razvoja pojedinih vaspitnih pojava), primenjena (operativna, praktična, empirijska; na primer, primena novih udžbenika, nastavnih sredstava, postupaka i sl.). Polazeći od drugih kriterija pedagoška istraživanja možemo podeliti na istorijska, savremena i prognostička (futurološka); na teorijska i empirijska; longitudinalna (razvoj jedne pojave u dužem periodu) i transverzalna (horizontalno, u istom trenutku). Pojedini autori ih dele prema područjima vaspitanja i oblastima rada (u oblasti moralnog, radnog vaspitanja itd.), a drugi prema strukturi naučnih disciplina u pedagogiji (didaktička, metodička itd.). Postoje i podela prema dominantnoj metodi, tehnikama ili nekoj drugoj karakteristici (eksperimentalna, deskriptivna, sistemna, komparativna itd.).

U istorijskom razvoju pedagoške nauke poznati su različiti metodološki pristupi u istraživanju vaspitnih pojava, koji su često bili jednostrani, pa i međusobno suprotni. Na primer, u periodu konstituisanja pedagogije i njenog nastojanja da dokaže svoj naučni karakter i nivo, postojala je veoma čvrsta veza između određene filozofije i pedagoške teorije, kako smo već videli u ranijim poglavljima. Iz takvog hijerarhijskog odnosa proizišao je i sasvim specifičan metodološki deduktivizam, koji se ogledao u pojednostavljenom postupku izvođenja i konstruisanja pedagoškog sistema iz jedne unapred određene i usvojene filozofije, utapajući se često u ogoljenu spekulativnost. Takva pedagogija je često dobijala naziv „spekulativna pedagogija“.

Kao suprotnost, u fazi osamostaljivanja pedagogije kao nauke i njene težnje da egzaktnim metodama proučava vaspitnu praksu, pojavio se metodološki induktivizam koji je insistirao na proučavanju pojedinačnih iskustvenih činjenica i vodio u empirizam i pozitivizam. Taj sukob između filozofsko-deduktivnog i pozitivističko-empirijsko-induktivnog metodološkog pristupa u pedagogiji, započeo je još u vreme Herbartha i traje još i danas. Prvi pristup teži da svede pedagogiju na normativnu disciplinu (i često je vodi u šablonizam i dogmatizam), a drugi joj odriče pravo na bavljenje teorijskim sintezama i uopštavanjima, čime je degradira na nivo snimanja prakse (tzv. deskriptivna pedagogija).

Ovaj specifičan metodološki dualizam postepeno se prevazilazi samim razvojem pedagogije kao jedinstvene i integralne nauke o vaspitanju, nauke koja se bavi i teorijskim i praktičnim istraživanjima i koja ima izgrađen i celovit sistem naučno-istraživačkih metoda, tehnika i instrumenata. Jedino pedagoška nauka, koja u saradnji sa drugim naukama, može u celini da proučava sve pojave i procese u sferi vaspitanja, može i da izbegne zamke metodološke jednosrannosti i nerazvijenosti. Otuda su u istoriji pedagogije i postojali pokušaji da se pojedini fenomeni „izvuku“ iz pedagogije i ustupe drugim naukama (pojedini teorijski problemi, na primer, o cilju vaspitanja, koncepciji vaspitanja i sl.). Time se, naravno, smanjivala mogućnost jedinstvenog i celovitog proučavanja određenih vaspitnih pojava (teorije i prakse).

Izuzetna složenost savremenih vaspitnih fenomena, nameće pedagogiji obavezu da sve češće pristupa timskim istraživanjima i da, saradjujući sa drugim naukama, organizuje sveobuhvatna interdisciplinarna i multidisciplinarna (pominju se i transdisciplinarna) istraživanja (opšta pedagogija, didaktika, metodike; razvojna psihologija, pedagoška psihologija, pedagoška sociologija, demografija i sl.).

Svako istraživanje vaspitnih pojava, ako želi da ima karakteristike naučnog istraživanja, mora da ima jedan logičan tok i da odgovori na osnovna pitanja: šta proučavati, kako proučavati, pomoću kojih metoda, tehnika i instrumenata. Ta pitanja se regulišu poslupekom projektovanja naučnog istraživanja, tj. promišljanjem i razradivanjem faza (etapa, toka) istraživanja. Nekada se radi o jednom, a nekada i o tri posebna i međusobno povezana projekta: idejnom, studijskom i tehničkom projektu.

U većini naučnih istraživanja vaspitnih pojava ima sledeće faze:

1. Izbor i formulacija predmeta istraživanja, definisanje osnovnih pojmova i uporede prikupljanje i proučavanje literature.

2. Određivanje cilja, konkretizacija zadataka istraživanja i postavljanje istraživačkih hipoteza (pretpostavki).

3. Izbor, razrada i priprema naučno-istraživačkih metoda, tehnika i instrumenata.

4. Preciziranje populacije i uzorka istraživanja.

5. Prikupljanje podataka i istraživačkih činjenica.

6. Obrada podataka (sa statističkom obradom).

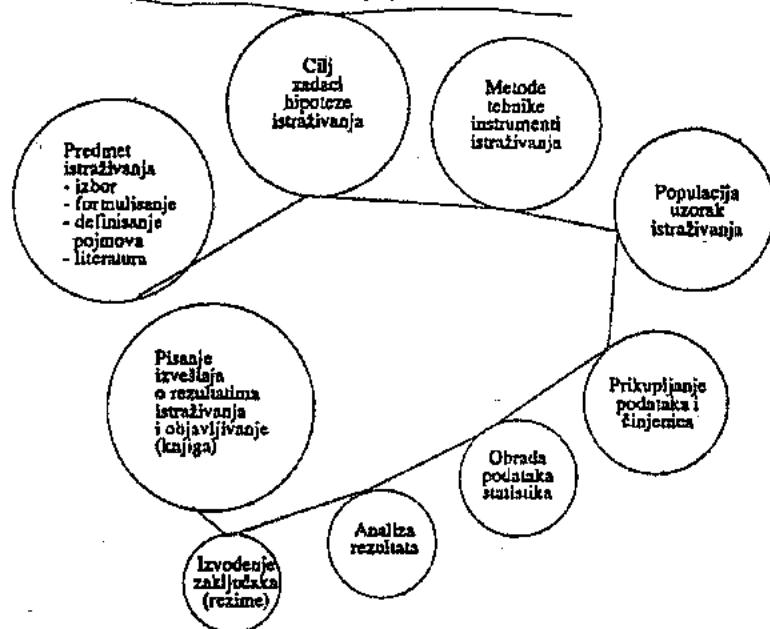
7. Analiza i interpretacija rezultata, izvođenje zaključaka.

8. Pisanje izveštaja, objavljivanje, popularizacija rezultata i eventualna primena u praksi.

U istraživanju vaspitnih pojava koriste se raznovrsne naučno-istraživačke metode (istorijska metoda, deskriptivna metoda, metoda pedagoškog eksperimenta).

tehnike (sistematsko posmatranje, intervjuisanje, anketiranje, testiranje, skaliranje, sociometrijska tehnika) i *instrumenti* (protokol posmatranja, anketni listovi, testovi, skale sudova).

Zbog mnogostruke uslovljenosti i stalne promenljivosti vaspitnih pojava, u pedagoškim istraživanjima je naročito važno voditi računa o reprezentativnosti uzorka i kvalitetu instrumenata pomoću kojih prikupljamo podatke ili vršimo merenja. Uzorak ispitanika treba da svojom unutrašnjom strukturom, verno odlikava populaciju na koju će se odnositi zaključci istraživanja. U suprotnom, rezultati istraživanja neće imati širi i trajniji značaj.



Osnovne faze jednog istraživanja

Istraživački instrumenti, takođe, moraju zadovoljiti neke *opšte zahteve* da bi se mogli koristiti u pedagoškom istraživanju:

- instrument mora biti valjan (tačan, validan), tj. on mora meriti samo ono za šta je konstruisan, za šta je namenjen da meri,
- instrument mora biti pouzdan (konstantan, dosledan, postojan, relijabilan), tj. mora da meri što tačnije ono za šta je namenjen, a isto tako da dosledno, tj. uvek, u svim uslovima, što tačnije meri upravo ono što se želi meriti,
- instrument mora biti diskriminativan, tj. mora jasno izdvajati ono što se meri, što se utvrđuje, od svega ostalog; diskriminativnost zavisi od valjanosti i pouzdanosti instrumenta.

- instrument mora biti obuhvatan, tj. mora da što je moguće potpunije pokrije problem (predmet) istraživanja, odnosno onaj deo predmeta, koji se im instrumentom želi da istražuje, i

- svaki instrument treba da bude jednostavan i praktičan, kako bi se mogao što ekonomičnije i lakše koristiti u istraživanju.

6

Korišćenje testova znanja

Iskustva i saznanja pedagoške metodologije, pored toga što *koristimo u naučne svrhe*, koristimo i u svakodnevnom radu nastavnika i drugih stručnjaka koji rade u vaspitnoj, a posebno u *školskoj praksi*. Na primer, prilikom upoznavanja i praćenja razvoja učenikove ličnosti, unapređivanja sopstvenog nastavnog rada (sistematskoj analizi nastavnih časova), vrednovanja efekata sopstvenog nastavnog rada, ocenjivanja učenika i tako dalje.

Naročito su u čestoj upotrebu *testovi* (na primer, testovi znanja, testovi umešnosti, testovi interesovanja, testovi pojedinih karakternih i vojnih svojstava ličnosti, testovi inteligencije itd.). Za rad nastavnika je posebno značajno da poznaje *postupak izrade i primene testova znanja*, pošto njih najčešće koriste.

Testovi koji su prošli strogu proceduru standardizacije i koji obično imaju širu i trajniju upotrebu, nazivaju se *standardizovani, normirani ili baždareni testovi*. Testovi, koji nisu prošli proceduru *provere i standardizacije* i koje najčešće *sastavljaju sami nastavnici* za svoje konkretne potrebe, nazivaju se *neformalni, nestandardizovani, nenormirani ili nebaždareni testovi*. Međutim, to ne znači da i pri njihovoj konstrukciji nastavnici ne treba da se pridržavaju određenih kriterijuma. Pre izrade ovakvih testova za nastavne svrhe, treba obavezno konsultovati odgovarajuću literaturu iz metodologije pedagoških istraživanja.

Test znanja treba u sebi da sadrži *raznovrsne tipove zadataka*. Mi ćemo dati *primere zadataka* na osnovu činjenica i podataka koji su izloženi u ovom udžbeniku.

Tipovi zadataka u testovima znanja:

1. Priznavanja

Naučna disciplina pedagogije koja se bavi pitanjima prevaspitavanja osuđenih lica zove se

2. Dopunjavanja

Teorije koje procenjuju ulogu zovu se nalivističke, a teorije koje procenjuju ulogu zovu se sociologističke.

3. Dvočlanog izbora

Pedocentizam je shvatanje u pedagogiji koje trazi da se izvrši centralizacija svih pedagoških mera i aktivnosti i da njima rukovodi nastavnik.

a) da b) ne

4. Višestrukog izbora

Naučna disciplina koja proučava probleme vaspitno-obrazovnog rada u uslovima nastave zove se:

a) ergonomija b) didaktika
c) logopedija d) heuristika

5. Upoređivanje

Ispred naziva knjiga, napišite brojeve koji označavaju autore koji su ih napisali:

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. Velika didaktika | — A.S. Makarenko |
| 2. Emil ili o vaspitanju | — Ž.Ž. Ruso |
| 3. Materinska škola | — M.F. Kvintilijan |
| 4. Pedagogija i demokratija | — J.A. Komenski |
| 5. Pedagoška poema | — Džon Džuj |
| 6. Obrazovanje govornika | |

6. Sređivanje

Prilikom upoznavanja budućih nastavnika sa osnovnim problemima didaktike, treba se pridržavati određenog redosleda. Označite rednim brojevima od I do IV redosled za sledeće probleme:

- () Nastava kao proces
- () Proveravanje i ocenjivanje znanja
- () Teorije o izboru nastavnih sadržaja
- () Ponavljanje i vežbanje u nastavi²⁷

²⁷ Rešenje:

Tačni odgovori su sledeći: a) penološka pedagogija, 2) nasleđe, sredine, 3) ne, 4) didaktika, 5) 5, 2, 6, 1 i 3, 4) I, IV, II, III.

ŠKOLA I ŠKOLSKI SISTEM

OSNOVNI ČINIOCI SISTEMA VASPITANJA

Vaspitanje je jedan od osnovnih uslova društvenog života i kontinuiranog razvoja društva. Ono je organski vezano i prožima se sa drugim ljudskim aktivnostima i prisutno je u skoro svim međuljudskim odnosima. Upravo zbog toga je svako organizovano društvo poklanjalo izuzetnu pažnju vaspitnoj delatnosti. Vaspitanje danas nije svedeno samo na jednu usku delatnost određene grupe ljudi, koji bi je obavljali po profesiji, već je organizovano vrlo široko, kao oblik društvenog odnosa. Zato i kažemo da vaspitava čitav društveni kontekst i da su veoma brojni i raznovrsni činioci, odnosno faktori vaspitanja.

Pod pojmom „činioci vaspitanja“ podrazumevaju se svi oblici i institucije vaspitnog delovanja na razvoj ličnosti u društvu. Tu su uključeni svi činioci koji direktno ili indirektno učestvuju u vaspitanju i doprinose ostvarenju cilja i zadataka vaspitanja. Ti činioci su brojni: od porodice (roditelja i članova porodice), drugova i sugrađana (vršnjaka, prijatelja, organizacija u mesnoj zajednici), preko dečjih vrtića, i raznih tipova škola, do biblioteka, muzeja, dečjih kulturnih centara (bivših domova pionira) i sredstava komunikacija. Bilo bi veoma teško sastaviti spisak učesnika u vaspitanju i obrazovanju mladih i odraslih, a još teže ih rangirati po stepenu značaja i učestvovanja u procesu vaspitanja. Činioci vaspitanja nisu isti u svim društvima, a takođe i njihov značaj i uticaj se menja. Pojedini činioci, koji su nekada bili odlučujući (stari ljudi, crkva i sl.), danas imaju sve manji uticaj, a javljaju se novi i sve raznovrsniji činioci (štampa, televizija, javne manifestacije, putovanja i sl.).

Oni se među sobom razlikuju i po načinu odnosa prema vaspitanju kao delatnosti, kao i u pogledu organizovanosti vaspitnih aktivnosti. U školi se ovom poslu pristupa planski, sistematski i organizovano, a u nekim radnim organizacijama iz oblasti nauke i kulture, uzgred i pored redovnog posla.

Sistem vaspitanja je društveno i istorijski uslovljen i promenljiv. Nekada je sistem vaspitanja shvaćan uže i odnosio se pretežno na škole i ustanove koje je

¹ O razvoju i oblikama sistema vaspitanja i obrazovanja posebno govore sledeće knjige:

- a) dr Nikola Potkonjak: Sistem obrazovanja u Jugoslaviji, Zavod za udžbenike, Beograd, 1980.
- b) dr Tomislav Bogavac: Školstvo u Srbiji na putu do reforme - razvoj škola 1945-1975, Institut društvenih nauka, Beograd, 1980.
- c) dr Nedeljko Trnavac: Školski sistemi na rasceku, zajedničko izdanje Zavod za udžbenike, Beograd i Dečje novine, G. Milanovač, 1987.

organizovala država za potrebe vaspitanja dece i omladine. Danas se vaspitni proces odvija permanentno tokom celavog života pojedinca i sve je manje lociran u školama, a sve više postaje sastavni deo društvenog i ličnog života i rada svakog našeg građanina. Gube se postepeno mnoge grube granice između „vremena školovanja“ (mladih) i „vremena rada“ (odraslih); između škole, kao mesta za učenje i radne organizacije u kojoj se proizvodi, između škola koje pripremaju samo za studiranje i škola koje pripremaju samo za rad i neposrednu proizvodnju i slično.

Zbog toga se i tradicionalni pojmovi „škola“ i „školski sistem“ znatno menjaju. Prateći istorijski razvoj škole možemo zapaziti da na oblike javljanja i transformisanja škole utiču brojni faktori:

- društveno uređenje,
- stepen naučno-tehničkog razvika,
- ekonomska razvijenost,
- nivo kulturnog razvika,
- tradicija, kao i
- razvijenost nauke, a pre svega pedagogije.

Do današnjih dana, škola kao institucija, koja je proizašla iz čovekovih duhovnih potreba i iz sveta rada, sve se više udaljavala od tog sveta, a posebno od sveta rada i uticaja običnog radnog čoveka i osamostaljavala se u izolovani „sistem školstva“ koji je postojao i živio po svojim „akademske“ i „autonomnim“ zakonima i bio u službi vladajućih klasa, da bi se najnovijim procesima naučno-tehnološke revolucije postepeno počela vraćati u svet rada i stvarnih potreba svih ljudi. Podružljavanjem škole i organskim spajanjem procesa pripremanja za rad sa samim radom, škola postepeno gubi svoje krute okvire i postepeno se stapa sa ostalim vaspitnim činilcima u širok sistem vaspitanja. To se odnosi i na promene u društvenom životu savremenog čoveka.

Unutrašnja međusobna zavisnost i povezanost činilaca vaspitanja u sistemu je sve više prisutna, a sve veća isprepletenost pojedinih vaspitnih uticaja je, upravo dokaz da je vaspitanje zajednička delatnost svih subjekata savremenog društva, a ne nekih društveno otuđenih slojeva ili državnih institucija.

Sistem vaspitanja je veoma teško šematski prikazati, upravo zbog stalne promenljivosti značaja i uloge pojedinih učesnika u vaspitanju. Ipak, na osnovu stepena organizovanosti, sistematičnosti i društvenog uticaja, pokušali smo da sve činioce klasifikujemo u tri grupe (kao što je prikazano na sledećoj šemi).

Najširi pojam je pojam sistem vaspitanja i taj sistem je najrazuđeniji i najotvoreniji, uži pojam je sistem obrazovanja (u kome su zastupljene institucije koje prvenstveno obrazuju), a još uži pojam je sistem školstva (u kome su dečji vrtići, osnovne, srednje, više i visoke škole i škole za odrasle). Pošto je klasični školski sistem proširen i sa više institucija koje nisu škole u tradicionalnom smislu reči, mi danas sve više govorimo o sistemu vaspitno-obrazovnih ustanova (tako da u pojam školski sistem, pored škola uključujemo i dečje vrtiće i slične institucije).

Školski sistem (sistem vaspitno-obrazovnih ustanova) je okosnica svakog sistema vaspitanja, pošto su ove ustanove (radne organizacije) društveno-politički, radno-pedagoški i organizaciono međusobno povezane i osnovni cilj im je ostvarivanje vaspitne delatnosti.

Osnovni činioći sistema vaspitanja

C) Ostali činioći sistema vaspitanja kojima nije jedina i osnovna funkcija ostvarivanje vaspitnih zadataka:

1. Porodica,
2. Vojska (armija),
3. Ustanove u oblasti kulture i nauke (biblioteke, muzeji, pozorišta, galerije, naučni instituti),

B) Oblici sistematskog i društveno organizovanog vanškolskog vaspitanja i obrazovanja

1. Centri za kulturu i slobodno vreme dece i omladine (domovi pionira i omladine), centri za vanškolsko vaspitanje, klubovi omladine,
2. Učenički i studentski domovi i internati,

A) Školski sistem (sistem vaspitno-obrazovnih ustanova):

1. Ustanove za predškolsko vasp.
2. Osnovna škola
3. Srednje škole
4. Više i visoke škole, fakulteti, akademije
5. Ustanove za specijalno vaspitanje i obrazovanje

3. Narodni (radnički, fabrički) univerziteti, kulturni centri, domovi kulture, centri za vanredno školovanje i studiranje, za stručno usavršavanje zaposlenih, političke škole, raznog karaktera i slično

4. Sredstva masovnog komuniciranja (štampa, dečja štampa, radio, televizija, film),
5. Informacioni sistemi i uslužni centri, dokumentacioni centri i biro, video klubovi i sl.,
6. Društvene, političke i stručne organizacije za decu, omladinu i odrasle; društva i udruženja (pedagoga, psihologa, i sl.)

Naša šema sistema vaspitanja je data uslovno. Ona je „snimak stanja“, a ne nešto trajno. Poznato je da je društvene pojave teško prikazati šematski, jer su one vrlo promenljive i nije ih lako međusobno razdvojiti, omeđiti i definisati. Uloga i uticaj pojedinih činilaca vaspitanja se stalno menja, čak i u kraćem vremenskom periodu i u istoj društvenoj sredini (rad biblioteke, društava, političkih i srodnih organizacija i sl.). Čak i osnovna škola ima drugačiji uticaj i organizaciju ako je internatskog tipa, ili, pak, srednja škola ako je neposredno povezana sa proizvodnom organizacijom.

Pošto su sistemi vaspitanja, a posebno školski sistemi, danas u procesu kontinuirane promene, porastao je i značaj njihovog proučavanja. To nije bio slučaj u vreme „statičnih školskih sistema“, kada po nekoliko decenija nije bilo školskih reformi. Danas je naučno proučavanje školskih sistema (posebno komparativno proučavanje) postalo jedno od osnovnih i najvažnijih pitanja pedagogije. Jedna savremena analiza treba da obuhvati sledeće probleme: 1) naučne i idejno-političke osnove, društveno-ekonomske, kulturno-umetničke i druge determinante sistema; 2) principi na kojima se izgrađuje određeni sistem vaspitanja (školska); 3) institucije

koje obuhvata: (4) mreža institucija i oblika (školska mreža), (5) struktura sistema po vertikali, (6) međusobna povezanost sistema po horizontali, (7) granice sistema i unutrašnje i spoljašnje veze, (8) odnos sistema vaspitanja (ili uže: školstva) prema državi, politici, nacionalnom pitanju, privredi, nauci, kulturi; stanovništvu, komuni (lokalnoj sredini), roditeljima; zapošljavanju, izvorima finansiranja (sl. 9) planiranje i društveno dogovaranje u sistemu vaspitanja i o sistemu, (10) način organizovanja (funkcionalni i teritorijalni princip), vrste radnih organizacija, ustanova, (11) pedagoške karakteristike sistema vaspitanja, i tako dalje. Do polovine XX veka se obično govorilo o školskim reformama, koje su bile sve češće i radikalnije, a danas se govori i piše o kontinuiranom i neprekidnom preobražaju sistema vaspitanja u celini.

PREDŠKOLSKO VASPITANJE

U razvoju i vaspitanju čoveka, predškolsko vaspitanje ima izuzetan i presudan značaj, upravo zbog činjenice što se u periodu od rođenja do polaska u školu pokreću i aktiviraju fizičke i psihičke osnove i dispozicije donete nasleđem. Poznato je da je u predškolskom periodu najburniji i najintenzivniji razvoj deteta: na primer, na uzrastu od 3. do 7. godine dete raste prosečno godišnje 6-7 cm, a dobija u težini po 2-3 kilograma; a razvoj opšte umne sposobnosti (prema istraživanjima Bluma) odvija se tako da se 50 odsto tog razvoja, ako uzmemo u obzir sedamnaestogodišnjaka, postiže u prve četiri godine života, zatim 30 odsto do završene osme godine, a preostalih 20 odsto do kraja sedamnaeste godine. I mnoga druga istraživanja govore da se čitav razvoj čoveka zasniva na uslovima i vaspitnim aktivnostima koje su omogućile pravovremeni početni razvoj većine čovekovih funkcija. Razvoj deteta ima svoj tok, svoje etape i faze i svako nepoštovanje vremenskih odrednica ili „gotovosti za razvoj i učenje“, kasnije se teško može nadoknaditi.

Odlike dečjeg nervnog sistema, njihove emocionalnosti, radoznalosti, spontanosti i sugestibilnosti, njihov razvoj satkan iz mogućnosti, izazivaju kod odraslih poseban emocionalni odnos i ljubav prema njima. U deci su „zameci celog budućeg života“ (F. Frebel). „Deca su najlepši cvetici na šarenoj svetskoj poljani“ (M. Gorki), i tu poljanu treba održavati i uređivati da bismo dobili plodove koje očekujemo.

Predškolsko vaspitanje je u funkciji ostvarenja našeg ideala, vaspitanja svestrane ličnosti. U istoriji vaspitne delatnosti je tako zapaziti da se ostvarivanje zadataka predškolskog vaspitanja sve više pomera sa porodice na društveno organizovane oblike vaspitanja. Zaposlenost oba roditelja, sve veća društvena angažovanost članova porodice, sve veća složenost procesa vaspitanja, naročito predškolske dece, doveli su do naglog otvaranja velikog broja dečjih vrtića.

Uloga društveno organizovanih oblika predškolskog vaspitanja nije samo u tome da deca imaju neki „socijalni azil“ i smeštaj, dok su roditelji na poslu, ili da deca negde „utroše svoje vreme dok ne dođu u vreme obaveza i dužnosti odraslih“. Predškolsko vaspitanje ima i svoju društvenu i svoju pedagošku funkciju i nijednu od ovih uloga ne treba zanemarivati. Danas, kada je sve veći fond ljudskih znanja i kada kod dece treba razviti mnogobrojne sposobnosti za život u savremenim uslovima, predškolsko vaspitanje predstavlja i političko pitanje, to jest pitanje ravnopravnosti

u startu“, to jest osnovne pripremljenosti dece za dalji razvoj u životu. Putem igre, rada i učenja tri osnovne aktivnosti u predškolskom vaspitanju, treba svoj deci omogućiti da na prvoj stepenici pokrenu sve svoje prirodne potencijale i mogućnosti.

Na ovom uzrastu se više nego kasnije poklanja pažnja zdravljju, ishrani i fizičkom razvoju deteta. Osnova zdravlja i celokupnog psihičkog razvoja su pravilna i raznovrsna ishrana, pravilan raspored dnevnih aktivnosti, što je značajno za formiranje prvih navika, kao i korišćenje takozvanih „izvora života“ sunca, vode i čistog vazduha. Decu na ovom uzrastu još uvek treba sačuvati od povreda i ozleda, osamostaljavati ih u ovom pogledu i stvoriti uslove za jačanje mišića, razvoj kostiju i pravilan rast. Oprema u kući i dečjem vrtiću treba da bude u skladu sa dečjim snagama i načinom života. Pravilan fizički razvoj je temelj razvoja nervnog sistema i sistema slezda sa unutrašnjim lučenjem, a ovo opet predstavlja organsku osnovu razvoja psihičkih sposobnosti. Istinitost maksime „u zdravom telu – zdrav duh“ je na ovom uzrastu najočiglednija.

Dečje aktivnosti kretanja, na primer, podstiču razvoj organa za disanje, poboljšavaju krvnu sliku i podstiču aktivnost koštane srži. Pokretne dečje igre su izuzetno značajne za decu koja su malokrvna, rahitična, mlitava, nervozna; koja imaju rđav san, slab apetit, koja su bezvoljna, apatična i „stalno nezadovoljna“.

Intelektualni razvoj predškolskog deteta je vrlo intenzivan, počev od razvoja čula i njihovog stavljanja u funkciju intelekta, preko formiranja sistema predstava, do razvijanja umnih snaga i svojstava ličnosti (pamćenja, mišljenja, opažanja, pažnje, mašte, pa i govora na određeni način). Razvijanje fantazije i misaonih procesa, razvijanje govora, upoznavanje okoline, sticanje brojnih znanja nema na ovom uzrastu smisao školskog učenja, ali predstavlja temelje pravilnog pogleda na svet i kasnije školskog učenja. Ono treba da se odvija svesno i celishodno, po određenom planu i pod stručnim usmeravanjem odraslih (vaspitača). Dete treba staviti u situaciju da svet oko sebe posmatra i istovremeno o njemu misli i zaključuje. Dete je radoznalo. Ono se ne povlači pred stranim zbunjivajućim i složenim svetom oko sebe. Treba mu omogućiti da otkriva i što samostalnije shvata okolinu koja ga okružuje.

Mada u predškolskom vaspitanju sistematičnost i organizovanost nisu osnovne odlike, mada se ne primećuju, one postoje, važne su, jer se vaspitavanje predškolske dece ne sme pretvoriti u improvizaciju i neobavezan rad odraslih.

Radno vaspitanje takođe ima svoju osnovu u predškolskom vaspitanju. Osamostaljivanje deteta u zadovoljavanju ličnih potreba, navikavanje na samoposluživanje i njegovo angažovanje da pomaže u kući i obavlja deo svojih kućnih obaveza, su put za formiranje trajnih i čvrstih radnih navika. Imitirajući rad odraslih, igrajući određene uloge, obavljajući radne zadatke u trezurniji ili pri uređenju dvorišta dečjeg vrtića, decu uče da rade i rad, na početku svog života, počinju shvatati kao nešto živo i nenamerno, kao nešto što je deo zajedničkog življenja ljudi. U želji „da porastu“, „da budu veliki“, deca ispoljavaju i želju da rade i obavljaju raznovrsne poslove. Kako kaže Makarenko, „igra ima važan značaj u životu deteta, takav isti značaj kakav u odraslog ima rad, služba. Kako je deo u igri, takvo će umnogome biti kada odraste. Stoga se vaspitanje budućeg radnika vrši prvenstveno u igri“. „Dobra igra liči na dobar rad, a rđava igra liči na rđav rad“. Pogrešan je stav, naročito nekih roditelja, da deo u predškolskom periodu treba samo da se zabavlja, a da će sa školom doći vreme rada i teškoća.

Zadatke moralnog vaspitanja ne ostvarujemo na ovom uzrastu „predavanjima o sistemu moralnih normi“, već kroz aktivnost dece i njihovo emocionalno vezivanje za konkretne pozitivne primere. Primer je najbolje sredstvo vaspitanja i zato je važno pitanje moralnog ponašanja okoline deteta. Komuniciranje deteta u savremenom društvu je sve intenzivnije, uticaji vrlo različiti, a dete lako prihvata sve što je novo i zanimljivo. Zato treba organizovati takve vaspitne uslove u kojima ćemo preduprediti društveno neprihvatljive moralne pojave, i kod dece postepeno oformiti čvrste stavove o poštenju, iskrenosti, pravičnosti, istinoljubivosti, o poštovanju ličnosti drugih i slično.

U ovom periodu dete se navikava da prima i daje, da deli, da saraduje, da gubi bez ljutnje, da dobija bez hvalisanja, da se uključuje u kolektiv, da poštuje drugarske dogovore i sporazume, da poštuje i prihvata zajednička pravila u igri i tako dalje.

Predškolsko vaspitanje je doba i kada se deca estetski vaspitavaju, to jest uče i navikavaju da misle, govore i rade po zakonima lepota. Ove su godine presudne za stvaranje osnovnog emocionalnog odnosa prema društveno prihvatljivim estetskim vrednostima. Decu postepeno, putem posmatranja i njihovih ličnih aktivnosti, osposobljavamo da procenjuju, doživljavaju i stvaraju lepo u umetnosti i u svakodnevnom životu. Pod estetskim stvaralaštvom predškolske dece ne podrazumevamo stvaranje kompletnih muzičkih ili slikarskih dela, već stvaralaštvo u skladu sa njihovim uzrasnim mogućnostima (od odevanja i pokreta, preko uređenja prostora za igru, do izrade likovnih radova i muziciranja na dečjem instrumentarijumu).

Pripremanje dece za polazak u školu je zadatak svih vaspitnih činilaca, a posebno porodice i ustanova koje se bave predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem. Sam polazak u osnovnu školu je jedan od najznačajnijih trenutaka u životu čoveka i zato se treba založiti da dete to doživi pripremljeno, bez trauma i neuspeha na samom startu.

Dete iz jednog uskog socijalnog kruga, u kome je imalo kontakte prvenstveno sa članovima porodice i povremeno sa susedima, i u kome je svakodnevno obavljalo skoro iste radne zadatke, odjednom treba da se uključi u složen školski kolektiv u kome postoji jedan, relativno strogo određen režim života i rada i svi imaju određene uloge i obaveze. Nova lica, nove situacije i mnogo novih obaveza – sve to može da zbuni nepripremljeno dete i da ga trajno stavi u poziciju konfrontiranja prema školi i nastavnicima. Ovo je situacija kada se ličnost prvi put uklapa u jedan prvenstveno radni kolektiv, preuzima lične i kolektivne obaveze i odgovornosti, a svoje želje sve češće mora da uskladuje sa stanjem i odnosima u kolektivu. Ovaj prvi dodir sa organizovanim radom ima dalekosežne posledice i utiče i na kasnije ponašanje pojedinca u njegovoj organizaciji udruženog rada. U predškolskom periodu treba obezbediti zdravstvene, higijenske, psihološke, pedagoške i druge uslove za nesmetani razvoj dece, tako da sam polazak u školu ne predstavlja neki dramatični trenutak, već normalnu etapu u razvoju dece.

Posebno je značajna uloga porodice jer podaci brojnih istraživanja pokazuju da je procentualno bolji uspeh u prvom razredu osnovne škole onih učenika koji su pre polaska u školu bili uključeni u dečji vrtić. Priprema obilježava:

– fizička i zdravstvena priprema (uključivanje u igru dece, pokretljivost, okretnost, kretanje gradskim ulicama i sl.).

2) formiranje elementarnih kulturno-higijenskih navika (oblačenje, obuvanje, zadovoljavanje fizioloških potreba, čuvanje ličnih stvari, ponašanje među drugovima, odnos prema odraslima i sl.).

3) formiranje radnih navika (preuzimanje školskih obaveza, tačnost, urednost i upornost).

4) razvijanje dečje govorne kulture (saslušati, razumeti tudi govor i izreći svoje misli).

5) formiranje šireg kruga predstava i pojmova o prirodnoj i društvenoj sredini (sa decom šetati, razgovarati, odgovarati na njihova pitanja, posmatrati pojave i vežbati ih u zaključivanju).

6) socijalizacija predškolskog deteta (uvodenje u krug vršnjaka, u zajedničku igru realne životne uslove i odnose).

7) emocionalna priprema i motivisanje za polazak u školu (osloboditi decu straha od škole i učitelja, školskih obaveza i kazni).

Ova priprema posebno obuhvata i rad sa roditeljima radi upoznavanja sa njihovim obavezama u vezi sa pripremom dece za polazak u školu.

USTANOVE ZA PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE DECE

Društvena sredina u skladu sa svojim potrebama, interesima i mogućnostima organizuje raznovrsne oblike vaspitnog rada sa predškolskom decom. Društveno usmeren i organizovan rad sa predškolskom decom je obaveza lokalne sredine, naročito godinu dana pre polaska u školu. Ovo podjednako treba da važi i za gradsku i za seosku sredinu.

Vaspitanje i obrazovanje predškolske dece ostvaruje se sistematičnije u ustanovama za predškolsko i osnovno vaspitanje i obrazovanje, a delimično i u nekim drugim oblicima:

a) dečji vrtići (u čijem sastavu su najčešće i dečje jaslje, tj. grupe dece do 3 godine).

b) vaspitne grupe predškolske dece pri osnovnim školama (za decu starijeg predškolskog uzrasta).

c) drugi organizovani oblici vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom.

– radne organizacije u oblasti zdravstva i socijalne zaštite (domovi za decu bez roditelja, dečji dispanzeri, klinike za majku i dete, patronažna služba, suvelovališta i sl.).

– delatnost mesnih zajednica na planu brige o deci predškolskog uzrasta (najčešće u velikim stambenim blokovima).

– aktivnost organizacija udruženog rada i briga o predškolskoj deci radnika,

– igrališta u naselju, zelene površine, sportski objekti, rekreativni objekti i prostori za igru dece (parkovi, šetališta, gradski zeleni pojas).

– delatnost organizacije u oblasti kulture, sporta i javnog informisanja.

Zadaci dečjih vrtića i vaspitnih grupa pri osnovnim školama proizilaze iz opšteg cilja razvoja svestrane ličnosti. Pored očuvanja zdravlja i fizičkog razvoja dece, treba razviti njihove intelektualne i druge sposobnosti, stvarati osnovu za

morali razvoju, negovati ljubav prema vrednostima našeg društva i formirati radne navike i navike kulturnog ponašanja.

Pored ovih zadataka, koji su uostalom karakteristični za sve radne organizacije u oblasti vaspitanja i obrazovanja, dečji vrtići i vaspitne grupe pri osnovnim školama imaju i specifičnih zadataka: navikavanje dece na kolektivan život i rad, njihovo pripremanje za polazak u školu, pomoć deci iz nepovoljnih kulturnih i ekonomskih sredina (porodica), pomoć deci koja su lakše ometena u razvoju, kao i pedagoška pomoć roditeljima i njihovom vaspitnom radu su decima.

Program i sadržaj rada dečjih vrtića i vaspitnih grupa pri osnovnim školama je vrlo raznovrstan i bogat. Okosnica i srž tog programa su sledeće programske oblasti:

- fizičko i zdravstveno vaspitanje dece,
- upoznavanje okoline (prirodne i društvene),
- razvoj govora,
- formiranje početnih matematičkih pojmova,
- likovno vaspitanje, i
- muzičko vaspitanje.

Deca su u dečjim vrtićima podeljena najčešće u tri uzrasne grupe: mlada (3-4 godine), srednja grupa (4-5) i starija uzrasna grupa (5-6 godina, odnosno do polaska u školu). Broj dece u grupi je 20 (mlada), 24 (srednja), odnosno 28 (starija). Pedagoški gledano, najpovoljniji broj dece u vrtiću je oko 100. Svako prekoračivanje ovih normi utiče na kvalitet vaspitnog rada i ukupni razvoj dece obuhvaćene predškolskim vaspitanjem.

Osnovne aktivnosti putem kojih se ostvaruje program su: usmerene aktivnosti (ili, kako se ponegde zovu „zanimanja“) i slobodne samostalne aktivnosti (kolektivne, grupsne ili individualne). Razlika je u stepenu obaveznosti dece i ulozi vaspitača. Osnova tih aktivnosti su: igra, rad i učenje.

OSNOVNA I SREDNJA ŠKOLA

Značaj i specifičnosti školskog vaspitanja i obrazovanja

Škola je, svakako, osnovna i najznačajnija institucija vaspitanja u savremenim društvima. Ona pokriva najduže razdoblje organizovanog vaspitanja i obrazovanja ličnosti u toku života. U njoj se provodi period detinjstva i mladosti, a u novije vreme njena vrata su sve češće otvorena i za odrasle. Kroz školu prolaze, u različitim trajanju, svi pripadnici svake nove generacije.

O značaju školskog obrazovanja i vaspitanja govori i činjenica da je ono (kao osnovno), u svim organizovanim društvima, obavezno i da se smatra jednim od kriterija za određivanje civilizacijskog standarda i stepena razvijenosti tih društava. Školsko obrazovanje više nije stvar same ličnosti ili porodice, već društvena norma i zahtev koji proizilazi iz načina zajedničkog života. Nivo školskog obrazovanja je, takođe, i jedan od indikatora za društveni status i ugled pojedinca. Od nivoa školske spremne, umnogome zavisi i materijalni i socijalni položaj ličnosti u lokalnoj društvenoj sredini.

Škola je značajna naročito zbog toga što organizuje vaspitanje dece i mladih upravo u periodu njihovog najintenzivnijeg razvoja. Brojnim naučnim istraživanjima je potvrđeno da se na razvoj čoveka može uticati prvenstveno i najviše u periodu njegovog fizičkog raščeljenja i sazrevanja, tj. do polovine treće decenije. Danas smo svedoci da sve veći procenat stanovništva jednu trećinu života provede u školi, tj. pripremajući se za život i rad u svetu odraslih. Nasledem date i uslovljene dispozicije i osnove imaju svoje vreme pojavljivanja (pragove razvoja) i ono što se ne učini u periodu detinjstva i mladosti, teško se može nadoknaditi organizovanjem obrazovanja odraslih. To naročito važi za razvoj intelektualnih sposobnosti, za oblast emocija i vaspitanje određenih osobina volje i karaktera. Za ovaj period života karakteristični su, takođe, i životna ljubopitljivost i životna radoznalost, koji mogu biti dobra osnova za organizaciju učenja i vaspitanja uopšte.

Škola je danas, i pored svih primedaba koje joj se izriču, mesto najorganizovanijeg i najsystematičnijeg obrazovanja i vaspitanja. Ona angažuje profesionalno osposobljene stručnjake različitog profila, koji odgovorno rade na pripremanju i osposobljavanju mladih za život i rad.

U urbanim i industrijskim društvima, u kojima je došlo do transformacije porodice i porodičnog života, i u kojima su najčešće zaposlena oba roditelja, škola je institucija koja preuzima dnevnu brigu o detetu, tako da na određeni način predstavlja i oblik socijalne zaštite i brige (kompenzacijska uloga).

Škola je i institucija preko koje se najbrže diseminiraju i distribuiraju najnovija naučna dostignuća i popularisuju nove forme društvenog života. Ne treba zaboraviti ni činjenicu da škola preko učenika i saradujući sa roditeljima, na određeni način utiče i na način života odraslih (posebno u seoskim područjima). Ona je oduvek bila u središtu svih ljudskih zajednica i predstavljala centar za širenje prosvete i kulture. Škola je, istovremeno, najrasprostranjenija i najpravilnije raspoređena institucija iz oblasti vaspitanja i kulture. Gde god ima mladih i dece, čak i u selima sa nekoliko domaćinstava, postoji neki oblik organizovane škole.

Škola je institucija koja postoji jedino zbog svojih vaspitanika. To je njena prevažna funkcija. Zato je ona dužna da brine o celini života onih koji su joj povereni. Kako škola, tako i učitelj i nastavnik. Zato i kažemo da škola nije samo mesto pripremanja za život i buduće društvene uloge (porodične, proizvodne i sl.), već je ona i mesto konkretnog življenja. Ona je pedagoški oblikovana životna zajednica u kojoj se vodi računa i o sticanju znanja, umenja i navika (materijalni zadatak), i o razvoju sposobnosti (funkcionalni zadatak) i o objedinjavanju i celovitom i harmoničnom vaspitanju svih osobina ličnosti (vaspitni zadatak škole). Retko koja druga institucija života (proizvodna, kulturna, naučna) brine o svestranom razvoju i načinu života generacija koje kroz njih prolaze, kao škola. Zbog toga se i kaže da je škola ustanova od posebnog društvenog interesa i značaja. Prema tome, škola može i treba da bude stalni predmet kritičkog preispitivanja i osporavanja, ali je u sadašnjim uslovima razvoja ljudske civilizacije ona osnovna i nezaobilazna karika u vaspitanju novih generacija.

Proces institucionalizacije vaspitanja u organizacionim formama koje podsećaju na današnju školu, započeo je pre oko tri hiljade godina, a u svojim osnovnim naznakama, pre oko sedam hiljada godina. Sama činjenica da u pojedinim društvima nije bilo razvijenih škola, uopšte ne mora da znači da nije bilo vaspitanja, pa čak i organizovanog vaspitanja (inicijacije, ritualno vaspitanje i sl.). Jednostavno smo pogrešno navikli da organizovanost vaspitanja identifikujemo sa školom.

Proces institucionalizacije vaspitanja u vidu škole samo je jedna od najorganizovanijih i danas dominantnih formi vaspitnog uticaja na razvoj ličnosti. Do same škole se došlo kroz postepene oblike sve organizovanijeg, sve usmerenijeg i sve usaglašenijeg vaspitnog delovanja.

Prvi učitelji su se javljali (plemenski vrači, žreci, mudri starci ili istuženi ratnici) pre škole, a njihovim delovanjem počinju se vaspitni rad i sistematsko učenje postepeno izdvajati iz celine svakodnevnog života i rada. Učiti mlade i uticati na članove zajednice sve više postaje važna uloga u okviru „podele uloga“ (rada) u okviru zajednice.

Sam termin „škola“ (koji vodi poreklo iz Stare Grčke i asocira na slobodno vreme i dokolicu), podseća nas na istorijsku činjenicu da je do institucionalizacije vaspitanja moglo doći tek kada su razvojem sredstava za proizvodnju stvoreni uslovi za „oslobodjenje od rada“, „posebno vreme“ (oslobodeno od borbe za hranu i biološki opstanak) i „posebne pogodnosti“ određenoj kategoriji dece i odraslih koji su se mogli posvetiti samo ili pretežno vaspitnoj delatnosti. Okupljali su se u središtima ljudskih naseobina (trgovinama) ili začetima duhovnih ustanova tih zajednica, u kojima su prvi učitelji, okupljali oko sebe prve dake. Na pojavu škole uticala je i činjenica da su ljudi već bili stvorili takve fondove znanja, veština, navika, da ih više nisu mogli prenositi na mlade neposredno kroz svakodnevni život i rad, već u posebno organizovanim uslovima – školama.

Prve škole su se pojavile u direktnoj vezi sa društveno-ekonomskim odnosima i ukupnim duhovnim razvojem najstarijih ljudskih zajednica. Kako ističe A. Kios „Škola je, dakle, moguća samo u ekonomiji viška“. One su prvo nastale kao izraz potrebe da se ostvari moć i uticaj i stečeno sačuva. Činjenica je da su se prvo pojavile (i dugo bile dominantne) škole neproizvodnog tipa – pisarske, činovničke, svešteničke škole.

Škole su u funkciji slojeva koji ih osnivaju i koji su bili u mogućnosti da se izdvoje iz sveta neposrednog proizvodnog rada i da ih izdržavaju. Kako kaže Platon: „... bogata deca prva ulaze u školu i zadnja izlaze iz nje“. Što se tiče oruđa za rad i samih načina proizvodnje, oni su još uvek bili na tako niskom stupnju da nisu zahtevali školske oblike učenja. Znatno kasnije, u Starom Egiptu, počele da se u školske programe unose i elementi značajni za proizvodnju hrane i građevinarstvo (geometrija, navodnjavanje i sl.). Međutim, još uvek se radi o školovanju onih koji treba da organizuju rad drugih. Najstarije škole se i javljaju u bogatim društvima, koja svoje bogatstvo zasnivaju na prirodnim pogodnostima i povoljnom geografskom položaju: U Starom Egiptu to omogućuje plodna dolina Nila, u Atini sredozemna trgovina i slično. Dakle, materijalno bogatstvo u tom trenutku ne zavisi od škole i obrazovanja, a škola bitnije ne utiče na efekte proizvodnje. Međutim, to ne

znači da postanak i razvoj same škole ne zavisi od materijalnog bogatstva određenih društava. Škola je još uvek više posledica nego uzrok, dok će u novom veku sve više postajati uzrokom ekonomskog prosperiteta pojedinih društava. To naročito važi za period naučno-tehnološke revolucije u koji ulazimo i u kome nisu više najbitnije veličina teritorije, broj ljudi, prirodna bogatstva, broj mašina i fabrika, već, pre svega, nivo nauke i obrazovanja stanovništva.

U svom razvoju škola je bila u stalnoj transformaciji. Nekada su to bile grupe mladih okupljene oko učenog čoveka ili filozofa, nekada su to bili učeni razgovori na trgovima antičkih gradova, ponegde grupe dece različitog uzrasta okupljenih u manastirima (dijak, dak, dakon), često se pod školom podrazumevao i rad učitelja u kući imućnijeg čoveka koji je učio više dece (u porodičnim zadugama), u pojedinim državama za tu svrhu su građene posebne prostorije (za dake) pri hramovima ili gradskim upravama, a često su to bili i oblici posebnih zajednica učitelja i učenika (ponekad propovednika) koji su imali ili ne mesto stalnog boravka. Ponekad su škole (vaspiti zavodi) nalik na vojne zavode, poput Sparte, i obavezne su, a ponekad su privatne i učenje se plaćalo.

Osnovne, uporišne tačke u razvoju škole možemo, u skraćenoj formi, izložiti na sledeći način:

a) predinstitucionalni period – prenošenje radnih iskustava, običaja i verovanja u sklopu svakodnevnog života i rada svih,

b) škola skriba – čitanje i pisanje kao osnova šire ljudske komunikacije i povećane razmene proizvoda i duhovnih tvorevina,

c) škole „3R“ – čitanje, pisanje i račun, kao osnova za uspostavljanje većih ljudskih zajednica i proširenje tržišta (širenje govornog i pisanog jezika, intenziviranje trgovine); kao i sredstvo za širenje religije ili vlasti,

d) školastička škola – religija i klasični jezici; inherentnost srednjovekovnih feuda, širenje ili nametanje određene religije; kultura radi onih koji se njome bave,

e) jačanje klasične srednje škole – kao izraz ideja humanizma i renesanse i potreba trgovine, državne organizacije i umetnosti (činovnici, upravne strukture i sl.),

f) realne gimnazije (srednje škole) – kao izraz potreba razvoja industrije i značaja prirodnih nauka (industrijska revolucija); period obračuna između klasične i realne gimnazije; razvoj univerziteta;

g) politehnizacija školskog obrazovanja – kao izraz razvoju nauke, tehnike i visokog stupnja industrijskog razvoja; intelektualizacija škole i njeno podređivanje interesima privrede, naučno-tehničkog razvoja i ekonomskog prosperiteta države,

h) vesiranost u razvoj ličnosti u okviru nivoa školskog obrazovanja i raznovrsnost modela školskih institucija – kao izraz i potreba visokog stupnja naučno-tehnološke revolucije, društvenih promena (pluralističkih društava) i reafirmacije kulturnih i opštehumanističkih vrednosti.

Crkva i škola su tesno povezane sve do pojave industrijskog društva. Posredstvom škole crkva je želela da pridobije nove vernike, osposobi nove sveštenike i propagira svoje religijske ideje.

U vreme kada drugi nisu bili zainteresovani za pismenost i školovanje naroda, uloga crkve je značajna jer je širila pismenost, prenosila običaje i navike određene

socijalne zajednice, budila svest o pripadnosti određenoj veri i naciji i negovala određeni moral koji je bio u skladu sa tim verskim učenjem.

Škola i država postaju simbiozički povezane od vremena kada škola postaje masovna i šire značajna institucija. Nije postojalo čak ni posebno školsko zakonodavstvo, već ih je država kontrolisala u okviru opštih zakona. Škole su zavisile od osnivača, tj. od nedržavnih (pretežno verskih) organizacija ili su uživale potpunu autonomiju. Zavisnost od države, tj. proces etatizacije započinje određivanjem školske obaveze i obezbeđivanjem državnog finansiranja ili sufinansiranja (kod privatnih škola). U Engleskoj se ovi procesi dešavaju, početkom XIX veka („fabrički zakoni“) posebno, oko 1870. godine, a 1921. godine se dolazi do jedinstvenog kodeksa koji do sitnica reguliše rad i kontrolu škola. U tom periodu se konstituiše i državna administracija zadužena za pitanja prosvete. Rad škola se uređuje spoljnom voljom državnih organa, koja sve više centralizuje svoj sistem, čime konačno ukida nekadašnju autonomiju škola, nastavnika i daka (naročito u školama koje nisu bile u crkvenoj ili privatnoj organizaciji).

I u razvoju pedagoških ideja o školi ima više etapa, od kojih posebno treba istaći sledeće: a) pojava J.A. Komenskog i njegove „Velike didaktike“ čime je, za duži period, zasnovan razredno-predmetno-časovni sistem nastave i škola prilagođena potrebama masovnog obrazovanja (narodna škola za sve, na maternjem jeziku); b) potom dolazi J.F. Herbart koji uvodi red u nastavu (formalni stupnjevi) u okviru didaktike poučavanja u kojoj je sva pažnja usmerena na aktivnosti nastavnika i prvenstveno na sadržaje intelektualnog vaspitanja (u oblasti moralnog vaspitanja dometi su do okvira građanskog vaspitanja); i krajem XIX veka i početkom XX veka, na scenu stupaju pravci škole učenja (samoučenja, učenikove aktivnosti i sl.) sa zahtevima za individualizacijom i prevazilaženjem nedostataka masovne škole. Škola na kraju XX veka pokušava da prevaziđe nekoliko protivrudnosti u koje je zapala kao institucija i koje je onemogućavali da vrši svoju civilizacijsku i humanističku ulogu (masovnost, organizaciona uniformnost, preterana intelektualizacija, autoritarnost, prilagođenost prosečnim, itd.).

Konstituisanje celovitih školskih sistema započelo je u periodu etatizacije škola i stvaranjem industrijskog društva. Velike, ekonomski i vojno-snažne države pokušavaju da raznovrsne tipove školskih institucija objedine, stave pod svoju kontrolu i uredi u jedinstven školski sistem. I pre toga su postojali uređeni školski sistemi, pretežno u despotski uređenim državama ili na prostorima gde su bili dominantni pojedini crkveni redovi (na primer, jezuitski školski sistem).

Unificiranje škole i objedinjavanje državnih školskih sistema naročito je doprinela mlada buržoazija u težnji da razvije nauku, tehničku osnovu industrijske proizvodnje i da putem trgovine proširi svoju tržišta. Prvo je došlo do razvoja ideje o narodnoj školi za sve, na maternjem jeziku² (pošto je do tada jezik učenosti bio pretežno latinski), zatim dolazi do naglog povećavanja broja i vrsta srednjih stručnih škola, a potom i fakulteta, naročito u oblasti prirodnih i tehničkih nauka. Time je zatvorena konstrukcija, već klasičnog školskog sistema, koji u sebi ima osnovnu (četvororazrednu, a potom osmorazrednu) školu, srednju školu i fakultet.

² Škole na maternjem jeziku su sadržane još u idejama reformacije, ali je tada pobuda za njihovo osmišljavanje pronalazena prvenstveno u čitanju Biblije i širenju religije.

Savremena škola i savremeni školski sistem danas teže postepenom otvaranju, boljoj unutrašnjoj verikalnoj i horizontalnoj povezanosti, a naročito razbijanju uniformnosti i unificiranosti i ponovnom afirmisanju ideje o pluralitetu, tj. raznovrsnosti modela i tipova školskih institucija i uopšte puteva i načina obrazovanja. Dosadašnja odvojenost formalnog i neformalnog sistema obrazovanja se postepeno prevazilazi, a škola više nije jedina i favorizovana institucija za vaspitanje, mada je i dalje osnovna i najorganizovanija.

Primanjem hrišćanstva i slovenskoga jezika u varijanti cirilice, stvoreni su povoljni uslovi da tokom IX veka i kod Srba u Raškoj počne da se razvija u manastirima i pri dvorovima vlastele pismenost i da se postavljaju temelji srpske kulture. U tom periodu najznačajnije su zasluge Save Nemanjića čijom je zaslugom (1219) godine izvojevana samostalnost srpske arhiepiskopije. Nastali su centri za prepisivanje knjiga, otvorene mnoge biblioteke, nastala je srpska književnost. U to vreme su postojale, pored manastirskih škola, tzv. „pridvorske škole“ za decu vlastele, a na dvoru Uroša I kraljica Jelena je otvorila čak i devojčaku školu. Pri dvoru cara Dušana postojala je pravnička škola (akademija), a pri patrijaršiji u Peći škola za više obrazovanje sveštenstva. Na Obodu, zauzimanjem Đurđa Crnojevića, između 1485. i 1492. godine radi prva cirilska štamparija kod južnih Slovena.

Za vreme turske vlasti školu su imali skoro svi manastiri (sa prekidima: Resava, Studenica, Mileševa i dr.), a u Dečanima je monah Sava Dečanac napisao prvi „Bukvar“, štampan (1597) godine u Mlecima. Škole i pismenost van zidina manastira su onemogućavani sve do početka XIX veka.

U XVIII veku dolazi do osnivanja velikog broja škola na prostorima današnje Vojvodine, prema propisima iz Beča („Ustav iliričke deputacije za iliričke male škole“) i uz pomoć ruskih učitelja (Suvorova, Kozadžinskog). Rad ovih škola je bio od šireg značaja jer će u vreme I srpskog ustanka, većina učitelja u Šumadiju doći „iz preka“, tj. iz Vojvodine. U Somboru je 1778. godine pri tzv. Normalnoj školi počela da radi, zaslugom Avrama Mrazovića, najstarija učiteljska škola na Balkanu. Nastojanjem mitropolita Stefana Stratimirovića u Sremskim Karlovcima je 1792. otvorena i prva gimnazija. Nešto kasnije, 1794. godine počela je sa radom i bogoslovlja u kojoj se dobijalo i pedagoško obrazovanje.

Pravi razvoj škola i konstituisanje školskog sistema u Srbiji povezano je sa procesom nacionalnog oslobođenja i stvaranja države u XIX veku. Od ličnosti je zaslužan Dositaj Obradović, a od propisa treba pomenuti „Ustav narodni škola u Knjažestvu Srbiji“ (1833) i „Plan za škole kako imaju postojati“ (1836). Prva srednja („Verhovna“) škola otvorena je u Beogradu 1830. godine. Licej (Velika škola) je otpočeo sa radom 1838. godine. Zakonodavna osnova je doneta 1844. godine („Usrojenje javnog učeničkog nastavljenija“) za osnovne škole, poslično-trgovačko učilište, gimnazije (polugimnazije) i Licej. U drugoj polovini XIX veka u Srbiji će biti osnovan veliki broj škola različitog tipa, stabilizovaće se školsko zakonodavstvo i školski sistem kao i u drugim evropskim zemljama. Godine 1905. je Velika škola prerasla u Univerzitet u Beogradu sa pet fakulteta.

U istorijskim razdobljima i društveno-ekonomskim odnosima, kada datim okolnostima ne odgovara postojeći tip škole i školskog sistema ili njihove promene nisu dovoljne, brze i adekvatne, tada dolazi do tzv. *krize i kritike škole*.

Svaka značajnija *reforma škole* započela je ošumom i bespoštednom kritikom postojeće škole, kritikom koja je iznenada i otvoreno iznosila na videlo sav *nesklad novih društvenih ciljeva i postojeće strukture školskog sistema*. Tako je bilo i sa kritikom feudalnog načina vaspitanja i pojavom J.A. Komenskog i Ž.Ž. Rusoa i sa kritikom tzv. „stare škole“ i pojavom „nove škole“.

Najjači *talas kritika škole* pojavio se krajem XIX i početkom XX veka u liku različitih i često neusaglašenih pravaca „nove škole“ i „nove pedagogije“. Naime, u vreme burnog industrijskog razvoja tzv. „*stari školu*“ su kritikovali, na primer, predstavnici „*radne škole*“ (manuelnog i intelektualnog pravca), „*aktivne škole*“, „*škole po meri deteta*“, individualne i socijalne pedagogije, eksperimentalne pedagogije, progresivisti i mnogi drugi. „*Staru školu*“ su optuživali da je knjiška škola, škola bubanja i memorisanja, da su u njoj autoritarni odnosi, stroga disciplina i zanemarena ličnost vaspitanika; a pedagogija da je intelektualistička, normativistička (herbartovska) i tako dalje.

Sve ove kritike škole do tridesetih godina XX veka možemo razvrstati u *nekoliko osnovnih grupa*: (a) jedni su tražili da se već jednom izvrši započeta *unifikacija škola*, da se škola uredi kao državna ustanova, a školski sistem „kao državna škola“; (b) drugi su vaspitanje pojednostavljeno shvatali kao *instrument svoje vlasti* i tražili su da crkva i država obezbede svoj apsolutni uticaj na školu („zaštitnici građanskog morala i reda“, ideja o „državlanskom vaspitanju“, fašizacija škole i sl.); (c) sledeći su, pak, tražili suprotno, da se škola oslobodi preterane izolacije i intelektualizacije, da se vrati *ambijentu prirode i neposrednog učenja iz prirodnih stvarnosti*; ovo su istovremeno i prve kritike nedostataka urbane škole; (d) naredni kritičari škole najviše brinu o ličnosti i *individualnim slobodama pojedinca*; oni su protiv steg i prinude u vaspitanju i pružaju otpor „*školi dresure*“ i „*drila*“; (e) najviše ih je okupljeno oko zahteva za *ličnom aktivnošću učenika i individualizacijom u nastavnim i vaspitnom radu*; (f) jedna grupa kritičara i reformatora škole ne zalazi u dublje analize društveno-ekonomskih i političkih odnosa i bavi se *kritikom programa i strukture programskih sadržaja, udžbenika i načina rada*; (g) oni sa političkom orijentacijom grade pokret za *laicizaciju škole*; (h) ne mala grupa traži početkom XX veka snažnije *političko i ideološko angažovanje škole* (za ostvarenje socijal-demokratskih i socijalističkih pedagoških ideja); (i) čitava grupa „*projekata*“ i „*modela nove škole*“ pokušava da školu približi *svetu, proizvodnom radu i da poveže teorijski i praktični rad* (novi odnos škole i fabrike).

Savremena kritika škole i institucionalnog sistema vaspitanja započela je u drugoj polovini ovog veka (naročito od 1968. godine), upravo u vreme kada su se pojavili *prvi oblici krize klasičnog industrijskog društva i najave snažne i sveobuhvatne naučno-tehnološke revolucije*, koja i sada potresa svet, preuređuje svetska tržišta, menja državne granice, ruši stare i stvara nove institucije. Prvo su se pojavile analize o tzv. „*krizi škole*“ i „*svetskoj krizi obrazovanja*“, zatim kritika o

utilitarističkoj (proizvodnoj) ili ideološkoj zloupotrebi škole, a potom je sledila čitava serija radikalističkih ili anarholiberalističkih zahteva za reformom škole. Jedni traže tzv. „*alternativnu školu*“ koja će veoma malo ličiti na sadašnju, a drugi čak ukidanje škole, tj. „*raškolovavanje društva*“. Džon Hol piše članak u kome ističe da je „*škola rdavo mesto za decu*“, Ivan Iljč uzvikuje „*dođe škole*“, a E. Reimer da je „*škola mrtva*“. Javljaju se zahtevi za „*učenje bez škole*“, govori se o „*školi bez zidova*“, o „*antikonceptima*“, o „*slobodnoj deci*“, o „*školi koju su osnovali učenici*“, o „*otvorenoj školi*“, ponovo se rađa ideja o „*dečjoj republici*“, o „*školi i kvartu*“, o „*centrima za učenje i razmenu znanja*“, o „*društvu koje uči*“ i tako dalje.

Škola kao životna zajednica predstavlja osnovni pravac i osnovnu ideju transformisanja škole kao mesta vaspitanja. Škola postaje mesto gde se sve više bogati i oplemenjuje unutrašnji društveni život učenika i stvara jedan novi, živi socijalni mehanizam koji sam vaspitno deluje na učenike. Škola sa bogatim interpersonalnim odnosima i pedagoški oblikovanim sistemom komunikacija, nije više samo mesto poučavanja, već i mesto samoučenja i međusobnog uticanja. Ovaj preobražaj škole u aktivnu životnu zajednicu pretpostavlja: novo uređenje i opremanje školskih objekata i oplemenjivanje ambijenta za učenje i druženje, stvaranje nove pedagoške klime u razredu i školi, osposobljavanje nastavnika za nove uloge, tj. za složene poslove vaspitnog rada i otvaranje škole prema porodici i lokalnoj društvenoj sredini.

Vrste škola

Uporedo sa procesom pojavljivanja *raznovrsnih vrsta i tipova škola*, u poslednja dva veka, tekao je i pokušaj *unifikiranja* škola i stavljanja pod kontrolu države. U težnji da uredi i strukturno pojednostavi školski sistem, država je često ukidala zatečeni pluralitet i ometala pojavu novih i originalnih školskih institucija. To je naročito bilo karakteristično za period tzv. administrativnog upravljanja socijalističkom državom. U praksi se pokazalo da je to štetna tendencija, jer je osiromašila lepezu obrazovne ponude i školski sistem učinila statičnim, neelastičnim i teško promenljivim.

Savremena *tipologija škola* sve škole *klasifikuje* prema različitim kriterijumima: na škole za *normalno razvijenu decu* i decu *ometenu u razvoju* (specijalne škole); na škole *obavezne za svu decu* i *neobavezne*; na škole za *opšte obrazovanje* (osnovne, gimnazije) i *specijalne škole* (i umetničke škole); prema *stupnjevima obrazovanja* i uzrastu učenika i studenata: na osnovne, srednje, više, visoke škole (fakultete) i odgovarajuće škole za odrasle; prema *mestu rada* na: seoske, prigradske i gradske škole; kao i škole u prirodi; prema *polu* na: muške, ženske i mešovite; prema *mestu življenja učenika* na: internatske (pansionerske) i ostale (internat i eksternat); prema *dužini trajanja*: četvorogodišnje, osmogodišnje, dvogodišnje; prema *osnivaču* na: državne, opštinske, privatne, crkvene, fabričke itd.; prema *dužini radnog vremena* i vremenu rada na: poludnevne, škole sa produženim boravkom, sa celodnevnom radom, večernje škole; prema *vrstama struka*: nastavničke, ekonomske, poljoprivredne, muzičke, vojne, itd.; prema *kategorijama dece* (učenika): škole za muzičke talente, filološke i matematičke gimnazije, škole za decu na bolničkom lečenju (škole unikati); prema *strukтури učenčkih odeljenja* na: nepodeljene škole,

škole sa kombinovanim odeljenjima, škole sa višerazrednim odeljenjima; prema veličini teritorije na: lokalne, regionalne, pokrajinske, republičke, obzirom na veličinu; male (patuljaste, liliput škole) i velike (mamutske, giganti) škole; obzirom na organizaciju uprave na: centralne, matične škole, izdvojena odeljenja (područne škole), školske centre i slično; obzirom na kontakt sa učenicima na: dopisne, radio-televizijske škole; škole na daljinu; pokretne škole (ambulantne škole, patronažni učitelji, škole u vozu i slično).

OSNOVNA ŠKOLA

Pod osnovnim vaspitanjem i obrazovanjem podrazumevamo vaspitanje i obrazovanje koje je neophodno svakom našem građaninu da bi se uspešno uključio u društveni život i da bi započeo svoje profesionalno obrazovanje. Ono je ustavno pravo i obaveza svih građana.

Osnovno vaspitanje i obrazovanje se ostvaruje, pre svega, u osnovnim školama, kao i u školama i odeljenjima za osnovno obrazovanje odraslih, u školama i na tečajevima narodnih univerziteta i kulturnih centara, putem akcija za opismenjivanje stanovništva, u obrazovnim centrima preduzeća i slično. Osnovno obrazovanje je obavezno za svu decu i omladinu od 7 do 15 godina. Odrasli mogu steći osnovno obrazovanje i u kraćem vremenskom periodu (4 godine). Istorijski posmatrano školska obaveza za svu decu i omladinu se stalno produžavala i sada je u našoj zemlji osam godina. Ubrzani naučno-tehnološki, ekonomski i kulturni razvoj, u većini zemalja dovodi do potrebe produžavanja školske obaveze na deset i više godina. To ne znači da se mora produžiti i osnovna škola. Obaveznost vaspitanja i obrazovanja, s druge strane, može da započne i pre osnovne škole (na primer, na uzrastu od pet do sedam godina). Međutim, najčešće se poklapaju vreme i trajanje osnovne škole i obaveznosti vaspitanja i obrazovanja za svu decu u jednoj državi.

Društvena zajednica obezbeđuje svima osnovne uslove za sticanje osnovnog vaspitanja i obrazovanja: školski prostor i opremu škole, odgovarajući teritorijalni raspored i dostupnost škole, nastavni kadar, odgovarajuće stručne službe za funkcionisanje školskog sistema, a određenim kategorijama učenika i sredstva, udžbenike i školski pribor, kao i sredstva za dopunsku ishranu i prevoz učenika koji su udaljeni od škole ili se nalaze u nepovoljnim materijalnim prilikama. Postoji stalna težnja da svi učenici budu u približno jednakim uslovima radi sticanja osnovnog vaspitanja i obrazovanja i da njihovo napredovanje u školi sve manje zavisi od različitih porodičnih i drugih uslova. Obezbeđenje osnovnih uslova se zasniva na principima solidarnosti i uzajamnosti, što je naročito značajno za decu i nepismene iz ekonomski siromašnijih opština i krajeva.

U sistemu vaspitanja osnovno obrazovanje i osnovna škola imaju poseban položaj, a u našem društvu se čini sve kako bi se broj stanovnika bez potpunog osnovnog obrazovanja sveo na što manju meru. Tako, na primer, postoji čitav podsistem osnovnog obrazovanja odraslih i specijalnog školstva koji obuhvata decu i odrasle koji su ometeni u razvoju. Osnovno obrazovanje se može sticati, na primer,

¹ Termin „škola“ se koristi i za povremeno i vremenski kraće oblike sistematskog obrazovanja: škola za vozače, škola za manekene, škola faha, škola karata, letnja škola stranih jezika, škola za voditelja programa, Dečjeg saveza i za rad sa decom u slobodnom vremenu, letnja škola plivanja, zimsko škola smučanja i slično.

u domovima za osuđena lica, što ima izuzetan obrazovni, društveni i humanitarni značaj.

Pored obaveznog osnovnog vaspitanja i obrazovanja, može se sticati i osnovno muzičko, odnosno osnovno baletsko vaspitanje i obrazovanje. Ovo osnovno vaspitanje i obrazovanje nije obavezno, ali za učenike može biti besplatno. Ove škole mogu biti i privatne. Od angažovanosti i uslova lokalne sredine (materijalnih, prostornih, kadrovskih) zavise i neki drugi, izuzetno korisni oblici rada na ostvarivanju zadataka osnovnog obrazovanja i vaspitanja, kao što su „škole u prirodi“, rad u letovalištima, zimovalištima, organizovanje logorovanja, ekskurzija, izučavanje stranih jezika u mladim razredima osnovne škole, oblici fakultativne nastave i tako dalje.

Osnovna škola je vaspitno-obrazovna ustanova i u njoj se na najistematičniji i najorganizovaniji način ostvaruju zadaci osnovnog vaspitanja i obrazovanja. Naša osnovna škola ima sledeće bitne odlike:

1. – sam naziv govori da se u njoj daju osnovna, prva, početna, odnosno elementarna znanja, umenja i navike koje su neophodne svakom našem građaninu za svakodnevno međusobno opštenje i obavljanje životnih funkcija; zato u pojedinim zemljama osnovnu školu zovu elementarna ili prva (primarna, u odnosu na sekundarnu, tj. srednju školu);

2. – nazivaju je i bazična škola jer predstavlja temelj za dalje opšte i profesionalno obrazovanje u drugim školama na srednjem i visokom stupnju;

3. – osnovna škola ima opšteobrazovni karakter, tj. daje ona znanja i razvija one sposobnosti koje su neophodne svim članovima jednog društva, bez obzira na njihova kasnija zanimanja i društvene uloge; ona predstavlja opštu osnovu svestranosti, koja je cilj vaspitanja u skoro svim savremenim društvima;

4. – ona je u našoj zemlji i obavezna, a do sada je produžavana u skladu sa produžavanjem školske obaveze;

5. – u skladu sa normom obaveznosti ona je i besplatna, ne samo za decu već i za odrasle koji stiču osnovno obrazovanje, što garantuju Ustav i školski zakoni;

6. – osnovna škola je kod nas osmoroazredna, što je slučaj u većini zemalja sveta, mada ima zemalja u kojima traje kraće ili duže;

7. – to je najmasovnija institucija za vaspitanje i obrazovanje i mnogi je zovu „naredna škola“;

8. – osnovna škola je kod nas državna ustanova i ne može biti organizovana od strane privatnih lica, dobrotvornih, humanitarnih ili drugih organizacija i udruženja, osim kada se radi o osnovnim muzičkim i baletskim školama; to što je osnovna škola državna ustanova, manje treba da se odnosi na prirodu njene unutrašnje organizacije, a više na probleme obaveznosti, finansiranja i kontrole rada;

9. – naša osnovna škola je jedinstvena škola, jer se radi o jedinstvenom cilju, zadacima i karakteru vaspitanja, o međusobno objedinjenoj i usaglašenoj organizaciji osnovnog vaspitanja i obrazovanja za sve. Na nivou osnovnog vaspitanja i obrazovanja kod nas nema dualizama i više školskih puteva, koji bi na bazi socijalnih

razlika omogućavali deci da stiču različito osnovno obrazovanje, u smislu različitih programa, različitog trajanja, različite idejne i pedagoške usmerenosti, kao i različite vrednosti svedočanstava koja se stiču (različite osnovne škole u razvijenijim i siromašnijim sredinama, za imućne i siromašne; privatne, pansionerske škole ili škole pod patronatom pojedinih verskih i sličnih organizacija itd.). Zbog toga što je naša osnovna škola jedinstvena i u osnovi ista za svu decu, ona ne mora biti uniformna i ne sme da zanemaruje individualne razlike među decom i razlike u specifičnim uslovima sredine (gradske i seoske škole i sl.). U našoj osnovnoj školi, osim toga što u pogledu ciljeva, zadataka, osnovnih sadržaja, kao i u pogledu organizacije postoji jedinstvo, u njoj se moraju stvarati svi društveni i pedagoški uslovi da se vrednijima omoguću brže napredovanje i da se povede računa o individualnim sklonostima, kao i o spremnosti pojedinih porodica da više participiraju u obezbeđivanju uslova za razvoj svoje dece. Dakle, princip jedinstvenosti ne treba da sprečava razvoj individualnosti i stvaralačkih sposobnosti pojedinaca.

- osnovna škola, koja je u svojoj istoriji često bila pod naglašenom brigom i kontrolom crkve, danas je u našoj zemlji odvojena od crkve, što ne znači da versko vaspitanje nije dozvoljeno. U uslovima naše višekonfesionalne zajednice, ono je privatna stvar pojedinca i porodice i može se ostvarivati van državne škole, prvenstveno u verskim objektima;

- u osnovnoj školi se posebna pažnja obraća na nacionalne karakteristike učenika i nastava je na maternjem jeziku;

- u osnovnoj školi je obezbeđena i ravnopravnost oba pola (princip koedukacije), što u istoriji nije uvek bio slučaj;

- procesom demokratizacije društva, osnovna škola će se sve više otvarati prema lokalnoj društvenoj sredini i porodici, a organizaciono će se sve više bogatiti elementima samoupravnosti i autonomnosti;

- naša osnovna škola nije selektivna institucija, već ima obavezu da svoj deci pruži potrebne uslove da prema svojim mogućnostima steknu osnovno obrazovanje i razviju svoje sposobnosti.

Osnovna škola ima naglašenu vaspitnu funkciju jer se odnosi na ličnost u celini, za razliku od drugih škola koje se zadovoljavaju uglavnom izvršavanjem svojih obrazovnih i profesionalnih uloga. To ne znači da u osnovnoj školi ne postoje osnove i elementi budućeg profesionalnog obrazovanja, niti da u srednjem obrazovanju nisu značajni opšte obrazovanje i ostali vaspitni rad. Pedagoška odgovornost osnovne škole je naglašenija jer je ona svojevrsno predvorje života kroz koje prolaze svi, bez obzira kakvi će im kasnije biti životni putevi.

SREDNJE ŠKOLE

Pod srednjim obrazovanjem podrazumevamo škole, institucije, oblike i programe obrazovanja i vaspitanja koji se nalaze u "sredini", tj. između osnovnog i visokoškolskog obrazovanja. Srednje obrazovanje u našoj zemlji prošlo je više

40 I Ob. Osnovna 4 / 1. stepen do 6/8
1108 1. stepen 3. stepen / 1. stepen 4. stepen
1. stepen 8. stepen 5. stepen
razvojnih etapa, a na njegovu promenu najviše su uticale promene u sferi rada i proizvodnje i statusu i dužini osnovnog obrazovanja.

Do Drugog svetskog rata osnovna škola je trajala četiri godine, a u opsegu srednjeg obrazovanja postojali su različiti tipovi škola: produžna osnovna škola (šest i osam godina), segrtske škole (tri godine), građanske škole (četiri godine) niža i viša gimnazija (po četiri godine, sa „malom“ i „velikom“ maturom, zajedno osam razreda), učiteljske škole (do pet godina) i srednje stručne škole (četiri godine, posle „male“ mature, tj. niže gimnazije).

Posle 1945. godine izvršena je samo delimična adaptacija ovog dela školskog sistema. Osnovna škola traje sedam a pored nje i posle nje postoje: niže gimnazije, progimnazije, više gimnazije, škole učenika u privredi, srednje stručne škole i učiteljske škole.

Godine 1958. počinje sa razvojem podsistem predškolskog vaspitanja i izvršena je nešto temeljnija reforma osnovne škole, koja traje osam godina. To je izazvalo i delimične promene na nivou srednjeg obrazovanja: ostaje viša gimnazija, grana se segment srednjih stručnih škola, osavremenjuju se škole za kvalifikovane radnike, postoje i dalje učiteljske škole, a više se otvara mogućnosti direktnog upisa na fakultete, bez prethodne završene srednje škole, uz posebne ispite.

Posle 1974. godine, na osnovu Rezolucije X kongresa SKJ, srednje obrazovanje se uskladjuje sa jedinstvenim osnovama za klasifikaciju zanimanja i stručne sprema, koja je bila podeljena na osam stepeni, od najjednostavnijih zanimanja do doktora nauka. Osnivaju se centri usmerenog obrazovanja i vaspitanja, sa velikim brojem usiljenih obrazovnih profila. Ovom reformom je posebno naglašena povezanost srednjeg obrazovanja sa udruženim radom (posebno proizvodnim radom), ukinuta je gimnazija kao jedina srednja opšteobrazovna škola, a svako usmerenje za odgovarajuće struke i zanimanja sadržalo je u sebi: a) zajedničko opšte obrazovanje, i b) odgovarajuće stručno obrazovanje. Posle nivoa srednjeg obrazovanja svako je sticao određenu osposobljenost (diplomu) za rad.

Krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina „usmereno obrazovanje“ je bilo predmet oštre kritike i došlo je do ukidanja njegovih osnovnih odlika. Posebno je kritikovana njegova velika „potčinjenost“ interesima proizvodnog industrijskog rada. Umesto dosta složenog sistema, sa dosta usiljenih obrazovnih profila i stalno osporavanim „zajedničkim osnovama“ srednjeg obrazovanja i vaspitanja, ponovo je, na nov način, ožvijen tradicionalni sistem srednjih škola: rehabilituje se gimnazija kao srednja opšteobrazovna škola, koja ne obrazuje za zanimanje, već samo za dalje studiranje na fakultetima (sa tri tipa: opšti tip, društveno-jezički i prirodno-matematički), stabilizuju srednje stručne škole i izdvajaju iz jedinstvenih obrazovnih centara (sa obrazovnim programima od jedne do četiri godine) u čijem su sistemu i srednje umetničke škole (muzičke, baletske i škole za industrijsko oblikovanje). Učiteljske škole su 1972. godine preraste u pedagoške akademije (kao više škole za obrazovanje učitelja i vaspitača), a od 1993. godine su osnovani učiteljski fakulteti.

STRUKTURA VASPITNO-OBRAZOVNIH AKTIVNOSTI OSNOVNE I SREDNJE ŠKOLE

Realizacija ustavnih prava i obaveza, zakonskih rešenja, utvrđenih ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja, usvojenih programa i planiranih aktivnosti pojedinih škola, u krajnjoj instanci zavisi od unutrašnje strukture i organizacionog modela samih tih škola.

U klasičnoj organizacionoj šemi osnovne i srednje škole postojala je podjela na: a) nastavu, b) vannastavni rad, c) kulturnu i javnu delatnost škole. U većini slučajeva rad škole se svodio na izvršavanje obaveza iz domena nastavnog rada, tako da je škola stalno bila pod optužbom da je (m)učilište, mesto gde se samo obrazuje ali ne i vaspitava, da priprema za život ali da nije i mesto gde može da se na zadovoljavajući način živi, i tako dalje.

Savremena škola ima veoma bogatu strukturu raznovrsnih vaspitno-obrazovnih i drugih aktivnosti, ne samo sa učenicima, već i sa drugom decom (predškolskom, decom iz susedstva, bližim učenicima), roditeljima (sarađnja sa roditeljima učenika, učešće roditelja u ostvarivanju pojedinih programa, pedagoško obrazovanje roditelja) i ostalim građanima (obrazovna ponuda za odrasle, škola kao pedagoški centar lokalne sredine i sl.). Otvorenost savremene škole se ogleda u njenom uticaju na građane, u prijemu uticaja iz svog okruženja, i uopšte u načinu pristupa u kreiranju i realizaciji vaspitno-obrazovnih programa.

Sarađnja sa svetom rada, sa ustanovama i preduzećima, treba da dovede do postepenog spajanja obrazovanja sa raznovrsnim oblicima ljudskog rada, posebno na srednjem stupnju. Ne dodavati rad vaspitanju i ne povezivati ih nekim veštačkim formama profesionalne prakse, već ih objedinjeno programirati i ostvarivati. To neće moći da učini škola koja je zatvorena u svoje zidove i koju se zasniva na „knjiškom“ učenju. Društveno-korisni, a posebno proizvodni rad učenika su mostovi za integrisanje škole sa društvenom sredinom u kojoj se živi.

Profesionalna informisanje i profesionalna orijentacija su aktivnosti škole koje će biti od koristi i učeniku i porodici i društvenoj sredini.

Kulturna i javna delatnost škole pokazuje da škola nije neka, od dece i građana otuđena „bastija“ i fetišizirana „tašnica duša“, već da je najomiljenija kulturna ustanova u naselju i središte za okupljanje svih onih koji jedni druge vaspitavaju. Škola treba da bude središnja ustanova jednog socijalnog miljea koji vaspitava, a ne samo obrazuje. Škola, dakle, treba da bude organizator kulturnog i javnog života sredine i da time, na posredan način, doprinese i realizaciji svojih osnovnih programa. Škola, takođe, inicira i vaspitno-obrazovni rad u drugim institucijama kulture i umetnosti: bibliotekama, muzejima, galerijama i kulturnim centrima. Vaspitanje ličnosti shvata celovito, a ne samo kao deo svojih obaveza.

Škola, posebno osnovna, brine o svim kategorijama učenika. Ona organizuje korektivni pedagoški rad sa onima koji ne ostvaruju planirane zadatke vaspitanja, približava se na poseban način deci koja su blaže omeđena u razvoju, a s druge strane, izlazi u susret talentovanima (muzičko i baletsko vaspitanje, posebni programi za iznadprosečne učenike, za intelektualne radoznalce i sl.).

Ona pravi ekološke programe i vodi akcije za zaštitu i unapređenje zdravlja i životne sredine. Doprinosi negovanju zdravih stilova života i druženja svih koji imaju veze sa njom.

Razgranat sistem vaspitno-obrazovnih delatnosti savremene škole može i učenika da stavi u jednu sasvim novu poziciju: da konačno jednom od pasivnog objekta koji je predmet vaspitanja, pređe u poziciju aktivnog subjekta koji kroz čitavu mrežu stvaralačkih aktivnosti (individualnih i društvenih) bogati sebe, svoj život i time utiče i na druge u svojoj okolini. Dovoljno je i da škola bude samo inicijator pravog bogatstva učenika aktivnosti koje leži u svetu slobodnog vremena, u programima dečjih organizacija i formama učenika samouprave. Razna društva, udruženja i organizacije odraslih, posredstvom škole mogu da šire svoje ideje i programe, regrutuju svoje nove članove i izlaze u susret učenika interesovanjima. Škola treba da bude mesto susreta ljudi koji različite stvari znaju, umeju, koji različito misle, koji hoće da pomognu jedni drugima.

Nastava je, svakako, centralna aktivnost i osnovna obaveza u svakoj školi. Ona ne sme biti potcenjena, ali i ona mora biti organizovana na raznovrsne načine. Šematski prikaz to najbolje prikazuje. Razgranata ponuda obaveznih, izbornih i fakultativnih programa, u raznim kombinacijama; teorijskih i praktičnih; na nastavnom času, van nastave u školi ili van škole, u slobodnom vremenu učenika. I to tako, da ta raznovrsnost bude uskladen sa individualnostima učenika; i za one koji zaostaju u školskom radu i učenju, i za one koji su iznadprosečni, i za one koji se pripremaju da nešto upišu, i za one koji nešto završavaju, za sve kategorije učenika i sve nastavne situacije. Samo nastava bogata i raznovrsna u varijantama može život i učenje učenika u školi učiniti podnošljivijim i uspešnim.

Struktura vaspitno-obrazovnih aktivnosti škole

Prvi sloj:	c) Fakultativne aktivnosti
Nastava i aktivnosti u direktnoj vezi sa nastavom:	- fakultativne nastavne aktivnosti
a) Obavezne aktivnosti	- fakultativne vannastavne aktivnosti (slobodne aktivnosti)
- obavezne nastavne aktivnosti	d) Ferijalna i profesionalna praksa
- obavezni praktični tečajevi	Vrste nastave
- obavezne vannastavne aktivnosti	(vaspitanje - obrazovnog rada):
b) Izborne aktivnosti	- redovna nastava
- izborna nastava	- dopunska nastava
- izborne vannastavne aktivnosti	- pripremna nastava
	- produžna nastava
	- prigodna nastava
	- rekreativna nastava (škola u prirodi)

Drugi sloj:

Društveno-korisni rad učenika

Društvene i vanškolske aktivnosti učenika i rad dečjih i omladinskih organizacija, društava i udruženja

Učenička samouprava i rad učenika zajednica

Zaštita i unapređivanje zdravlja, životne sredine i humanih odnosa među polovima

Specijalni vaspitno-obrazovni rad - korektivni pedagoški rad

Treći sloj:

Vaspitno-obrazovni rad u institucijama van škole
(biblioteke, galerije, muzeji, kulturni centri)
Kulturna i javna delatnost škole
Profesionalna orijentacija
Delatnost roditelja u školi i saradnja škole sa roditeljima

Četvrti sloj:

Organizovanje predškolskog vaspitanja
Obrazovanje (osnovno) odraslih
Osnovno baličko i muzičko vaspitanje i obrazovanje

USTANOVE ZA OBRAZOVANJE I VASPITANJE DECE OMETENE U RAZVOJU

Na posebno organizovan način i sa posebno školovanim kadrovima naša društvena zajednica obezbeđuje deci ometenoj u razvoju, predškolsko, osnovno i srednje vaspitanje i obrazovanje, osposobljavanje za rad i uključivanje u raznovrsne oblike života.

Specijalno vaspitanje⁴ se odnosi na vaspitno-obrazovni rad sa decom, čiji su telesni, mentalni, govorni i emocionalni razvoj, raščnjenje i sazrevanje na duže vreme toliko ometeni da im je neophodno obezbediti specijalni vaspitni tretman. Zato se u specijalnom vaspitanju primenjuju za tu oblast specifične vaspitne metode, individualizovano prilagođena nastavna organizacija i posebna nastavna, tehnička i druga sredstva, oprema i uređaji.

Vaspitno-obrazovni rad se organizuje u zavisnosti od stepena i kategorije ometenosti:

1. deca ometena u mentalnom razviku, ✓
2. sa poremećajima govora, ✓
3. sa oštećenim vidom, ✓
4. sa oštećenim sluhom, ✓
5. telesno invalidna deca, ✓
6. deca višestruko ometena u razviku. ✓

Timovi stručnjaka evidentiraju i kategorizuju decu ometenu u razviku. U organizacionom pogledu specijalno vaspitanje i obrazovanje se ostvaruje u više različitih oblika: u specijalnim vaspitno-obrazovnim ustanovama (školama) za predškolsko, osnovno školsko i srednje vaspitanje, ili u specijalnim zavodima i specijalnim centrima za radno osposobljavanje (sa internatskim smeštajem ili bez njega). Takođe se specijalna odeljenja mogu osnivati i pri redovnim osnovnim školama za određene kategorije ometenosti.

U novije vreme sve su češća shvatanja da izolaciju ove dece u specijalne škole i zavode žigose decu, izdvaja ih iz svakodnevnog društvenog konteksta u koji kasnije

⁴ U ovoj oblasti se koriste različiti termini. Specijalno vaspitanje i specijalna pedagogija su noviji termini.

treba da se uključe, pa je sve zastupljenija teza da je za određene kategorije lakše ometenosti specijalni vaspitno-obrazovni rad bolje organizovati u redovnim školama.

Specijalni vaspitno-obrazovni rad u redovnim osnovnim školama može biti organizovan na više načina: a) da jedan specijalni pedagog po određenom rasporedu radi u više škola u gradu ili na području opštine; b) da svaka škola ima po jednog specijalnog pedagoga za određenu vrstu ometenosti, a da deca iz okolnih škola dolaze na tretman; c) da se u sedištu regiona oformi pedagoško-psihološko savetovalište u koje će se upućivati ovakva deca na ispitivanje i tretman. Naravno, najbolje je ako u školi ima više specijalnih pedagoga koji se radno angažuju prema broju i kategorijama dece sa kojom treba da rade.

U oblasti specijalnog vaspitanja rade kadrovi sa visokom specijalnom pedagoškom (defektološkom) spremom, koji se obrazuju na posebnom fakultetu.

VIŠE ŠKOLE I FAKULTETI

Više škole su vaspitno-obrazovne ustanove stručne orijentacije koje osposobljavaju kadrove pretežno za oblast proizvodnog rada. Obrazuju kadrove na nivou VI stepena stručne sprema, traju po pravilu četiri semestra (dve godine), a izuzetno pet semestara.

Više škole su organizovane na principu studija (predavanja, vežbe, seminari, konsultacije, praksa, ispiti). Ranije su bile u sastavu univerziteta, a danas su organizovane u okviru posebne zajednice viših škola. Neuspešni su bili pokušaji da se više škole uklape u programe studija na fakultetima i da predstavljaju prvi stupanj fakultetskog obrazovanja. Razlika je u tome što su više škole pretežno orijentisane ka struci (praktičnom zanimanju), a fakulteti imaju naglašenu naučnu orijentaciju.

Fakulteti su samostalne naučno-nastavne institucije koje imaju trostruku funkciju: obrazuju visokostručne kadrove za razna područja društvenog života i proizvodnog rada, organizuju i unapređuju odgovarajuću naučnu oblast i formiraju naučni kadar.

Nastava na fakultetima traje najčešće četiri, a ređe pet i pet i po godina. Završavanjem osnovnog studija stiče se VII-1 stepen stručne sprema, a završavanjem postdiplomskih studija stiče se VII-2 stepen (specijalizacija, magistratura). Na fakultetima koji ispunjavaju određene naučne kriterijume može se pokrenuti postupak za sticanje VIII stepena stručne sprema, tj. za sticanje doktorata nauka. Studije mogu biti redovne ili vanredne.

Univerzitet može da predstavlja samostalnu celinu i organizaciono jedinstvo više fakulteta, a može da predstavlja i formu udruživanja većeg broja međusobno nezavisnih fakulteta.

Postoje i visoke škole koje traju četiri godine, imaju režim studija sličan kao na fakultetima, ali je njihova orijentacija naučna, a ređe stručna. Takođe se za pojedine visokoškolske ustanove koristi i naziv akademije, pretežno u oblasti umetnosti (likovna, muzička; vojna akademija, politehnička akademija i sl.).

ŠKOLA I NJENO OKRUŽENJE

VASPIATANJE U PORODICI

Porodica je osnovno socijalno okruženje u kome se ličnost razvija. To je istovremeno i osnovna ćelija složenog društvenog mehanizma i posrednik između pojedinca i drugih, sa kojima on živi ili će živeti.

Porodica je, svakako, najznačajniji faktor u razvoju i vaspitanju ličnosti. Postoji više razloga za takvu tvrdnju:

Brak i porodica su osnovno i najpogodnije mesto za obezbeđivanje biološke reprodukcije čoveka.

Roditelji, posebno majka, obezbeđuju osnovnu negu za fizičko održanje novorođenčeta, a vaspitanje dece je jedna od osnovnih funkcija porodice.

— članovi porodice su prvi vaspitači svakog čoveka, sa mogućnošću najjačijeg i najtrajnijeg uticaja; porodica utiče na ličnost u vreme njenog najburnijeg razvoja i značajne zavisnosti od odraslih,

— u porodici i sa članovima porodice se provede najviše vremena, kako u toku dana, tako i u toku života,

— jedino se u porodici, vaspitne aktivnosti ne odvajaju od ostalih životnih aktivnosti, spontane su i nenamerne, mladi ih doživljavaju kao dobronamernost i bez otpora,

— bliskost i poverenje između članova porodice je veća, a lični primer roditelja ima trajniji uticaj,

— porodica je socijalni „mikrokosmos“, ima čvrstu kohezivnost, tradiciju i ciljeve, čime pozitivno deluje na svakog svog člana,

— porodica, kao emotivna zajednica, omogućuje detetu potpuni emotivni razvoj i psihčku sigurnost; vaspitni uticaji u porodici najduže traju i vrše ih najdugotrajnije ista lica kao vaspitači, a vaspitanici (deca) sa svojim vaspitačima (roditeljima) povezani su dubokim emotivnim vezama,

— roditelji, od svih koji se bave vaspitanjem, imaju osećaj najveće odgovornosti jer brinu o svojoj deci, što ne treba shvatiti kao izraz egoizma,

— porodica je, istovremeno, i najbolja škola za buduće roditeljstvo, čime stalno produžava i unapređuje svoju vaspitnu misiju i funkciju.

Deca u porodici stiče svoja prva socijalna iskustva i u članovima porodice ima svoje prve uzore. U porodici ono isprobava svoj status, uskladjuje svoje ponašanje, traži pomoć i zaštitu, doživljava svoje prve sukobe i samo pruža pomoć drugima. Kako kaže Elen Kej „najjači konstruktivni momenat u vaspitanju čoveka jeste odličan, miran poredak u domu, njegov mir i lepota. Srdačnost, rad, prirodnost u domu razvijaju dobrotu, volju za radom i jednostavnost kod deteta“. U porodici, uslovima porodičnog života i ponašanju roditelja, kriju se objašnjenja za kasnije ponašanje deteta u životu, — za brojne njegove psihčke probleme i socijalne nesporazume, sukobe i životne neuspehe.

Brojna empirijska istraživanja pokazuju da porodica u razvoju mladog ljudskog bića ima izuzetan značaj i da je njeno dejstvo nekada jače nego dejstvo drugih, celishodnije organizovanih činilaca vaspitanja. Utvrđeno je da i najbolje organizovane dečje ustanove (na primer, škole-internati) nisu u stanju da zamene porodicu i omoguće svestrani razvoj ličnosti. Naročito su se socijalisti utopisti nadali

da će državne vaspitne institucije, pored stvaranja istih uslova za obrazovanje svih, obezbediti i celovitije formiranje ličnosti vaspitanika. Međutim, *emocionalnu komponentu vaspitnog procesa*, koja je dominirajuća u porodičnom vaspitanju, ne može niko nadomestiti van same porodice.

Mnogi poznati naučnici, filozofi i državnici, isticali su značaj porodičnog vaspitanja, kako za samog pojedinca, tako i za državu. Poznata je Sokratova rečenica: „Kuda ćete o ljudi, koji se na sve načine trudite da steknete imanje, a o sinovima kojima ćete to imanje ostaviti malo vodite računa“.

Nema značajnijeg pedagoškog pisca da se nije ogledao i u oblasti porodičnog vaspitanja. J.A. Komenski piše prvu skicu porodične pedagogije (*Materinska škola*), Džon Lok zbirku saveta za roditelje (*Misli o vaspitanju*), J.H. Pestaloci pored klasičnog dela *Kako Gertruda uči svoju decu*, piše i popularnu *Knjigu za majke*, A.S. Makarenko *Knjigu za roditelje i Predavanja o vaspitanju dece*. I ostali autori pedagoških dela (Ž.Ž. Ruso, M.F. Kvintilijan, Dž. Džej) nisu zanobilazili problematiku vaspitanja dece u porodici ili uz pomoć porodice.

Da bi bila uspešan činilac u vaspitanju svojih članova, posebno mladih, porodica mora da ispunjava niz elementarnih uslova. Porodica je snažan vaspitni činilac samo dok normalno funkcioniše, a kada to prestane, ona može da dovede do teških posledica u pogledu razvoja ličnosti. Sa značajem i obavezama koje ima porodica prema deci, roditelji treba da budu upoznati još pre stupanja u brak, tj. u toku vaspitanja za život u braku i porodici.

Porodica, pre svega, treba da bude zdrava i stabilna socijalna zajednica, tj. kolektiv u kome su sponi ravnopravni, gde postoji međusobna ljubav, poštovanje, razumevanje i poverenje između svih članova porodice. U tzv. deficijentnim porodicama (smrt jednog roditelja, razvod, duži boravak u inostranstvu) i porodicama sa malo članova (deca jedinca, bez „treće generacije“), posebno treba posvetiti pažnju unutrašnjoj atmosferi, harmoniji i međusobnim kontaktima svih članova porodice.

Pozitivni ljudski kvaliteti roditelja i na njima zasnovan autoritet, preduslov su svakog pozitivnog uticaja na druge članove u porodici (obrazovanje roditelja, njihova informisanost, kultura odnosa u porodici; voljne i karakterne crte roditelja itd.).

Povoljni uslovi za kulturni život porodice, takode, predstavljaju milje u kome se formiraju radne, kulturne i druge navike mladih (štampe, knjige, enciklopedije, radio, televizija, odlazak u pozorišta, galerije i muzeje; na koncerte, izložbe; putovanja i sl.).

Poznavanje psihofizičkog razvika dece i njihovih potreba, načina praćenja i spremnost za saradnju sa stručnim licima i institucijama koje se bave razvojem i vaspitanjem njihove dece, treba da postanu deo svakodnevnog kulture građana.

Obavezni minimum pedagoške kulture roditelja je produbljen prethodni uslov, ali uz pomoć pedagoških institucija, stručnih organa, udruženja i svih koji žele da pomognu porodici u podizanju i vaspitanju dece.

Povoljan materijalni i zdravstveno-higijenski standard porodice je verovatno početni i osnovni, ali ne i najvažniji uslov. Tu podrazumevamo: uslove stanovanja, zdravu ishranu, uslove za održavanje zdravlja i higijene, novčane prihode domaćinstava i tako dalje.

Društvena pomoć porodici u vaspitanju dece je neophodna naročito u savremenim urbanim sredinama u kojima su zaposlena oba roditelja, gde ne postoje najpovoljniji stambeni uslovi ili je ugrožena životna sredina dece i mladih. Društvena pomoć se odnosi na uređenje lokalne životne sredine (dečji vrtići, zelene površine za igru dece), na rad servisa i službi za pomoć zaposlenim majkama (za održavanje higijene stana, servisiranje uređaja u stanu, razne usluge u porodici) i na brigu o deci u slobodnom vremenu (dečji kulturni centri, kulturno-obrazovni i zabavni programi za decu, rad dečjih organizacija i organizacija roditelja, kao što su Dečji savez i Prijatelji dece i slično).

Društvena pomoć je posebno značajna za pojedine kategorije porodica, koje u otežanim uslovima ostvaruju svoje zadatke na vaspitanju dece. To su, na primer, ekonomski siromašnije porodice, porodice sa nižim nivoom obrazovanja roditelja, nepotpune porodice, porodice koje su doseljene iz sela u grad i imaju problema sa adaptacijom na novu sredinu, porodice sa patrijarhalnom tradicijom, kao i porodice u kojima pojedini roditelji imaju trajnije zdravstvene probleme (alkoholičari, narkomani i sl.).

U društvima u kojima izostaje organizovana društvena briga o deci i pomoć porodici, dolazi do pojave tzv. horizontalne rotacije socijalnih slojeva kroz sistem školstva, jer je uočena jasna veza između uspeha dece u školi i njihove „životne situacije“ i uslova koji postoje u porodici (uspeh u školi, dužina školovanja, izbor zanimanja, selekcija pri upisu fakulteta, zapošljavanje).

VASPITANJE U SLOBODNOM VREMENU

Skraćivanje radnog i povećavanje slobodnog vremena su jedan od osnovnih kriterijuma za merenje napretka civilizacije. Zamenom neposrednog ljudskog rada (mašinama, uređajima, aparatima, tehnološkim procesima), posebno teškog fizičkog rada, skraćivanje vremena čovekovog direktnog učešća u proizvodnji, a da se istovremeno ne smanjuje ukupni životni standard, jedna je od manifestacija čovekove težnje da ovlada prirodom i prirodnim zakonima.

Industrijska i naučno-tehnološka revolucija, praćena borbom za nove i humanije društvene odnose, dovode do skraćivanja radnog vremena, povećavanja vremena za učenje i permanentno obrazovanje i proširuju čovekovu slobodu u izboru za šta će i kako iskoristiti to slobodno vreme. Posebno je značajna činjenica da se menja shvatanje pojma detinjstva, koje se oslobađanjem rada produžava, u smislu dužeg bavljenja vaspitanjem, obrazovanjem i pripremanjem za život i rad. Time slobodno vreme doprinosi povećanju proizvodnih sposobnosti ljudi, još većoj produktivnosti i postaje bitan uslov za stvaranje pogodnosti za njihov svestrani razvoj. Čovek osvajanjem slobodnog vremena otvara nove prostore i mogućnosti za osvajanje slobode.

Slobodno vreme se može definisati kao vreme koje nam preostaje kad završimo sve svoje radne, školske, porodične i društvene obaveze i kada njime možemo raspolagati prema svome nahođenju, bez spoljne prisile i prinude, kako nam lično odgovara i na način koji nam najviše odgovara. Imma rasprava u kojima se problem slobodnog vremena vulgarizuje i svodi na ljudske snove o dokolici, dosadi, razbibrigi i lakoj zabavi. Posebno kod mladih i neupućenih osoba slobodno vreme

može biti i pogrešno upotrebljeno i da šteti umesto koristi, da bude uzrok još većeg umora ili lošeg vaspitnog uticaja i da vodi u rđave i društveno neprihvatljive navike, poroke, rušenje zdravlja i slično. Zato se sve češće i ističe da je važno vaspitanje za slobodno vreme i u toku slobodnog vremena. Ovim se lična sloboda pojedinca ne narušava, već se stvaraju potrebni uslovi i formiraju pozitivne navike za pravilno korišćenje ove značajne tekovine ljudske civilizacije.

Pitanje izbora ostaje stvar slobodnog izražavanja pojedinca, naravno u okvirima koji su društveno prihvatljivi, kultivisani i korisni. Zato, su povećavanjem fonda slobodnog vremena, raste i značaj vaspitanja u slobodnom vremenu i pedagogije slobodnog vremena, naučne discipline koja proučava i unapređuje ovu oblast. Slobodno vreme je, dakle, posledica opštih društvenih, ekonomskih i socijalno-političkih odnosa u konkretnim društvima i stvara širok prostor za veoma raznovrsne aktivnosti: pasivni i aktivni odmor, rekreaciju, kulturni život, provođenje hobija, povećavanje obrazovanja po ličnom izboru, bavljenje sportovima, druženje i uključivanje u brojne društvene aktivnosti i akcije i tako dalje. Dakle, ne radi se o vremenu stvorenom za besciljno lenjivostovanje i zadovoljavanje niskih strasti i nesocijalizovanih nagona, već o vremenu koje treba da bude u funkciji sveukupnog i svestranog razvoja pojedinca.

Kultivisano i pravilno korišćenje slobodnog vremena danas može imati za čoveka i društvo višestruki značaj: a) uspostavljanje ravnoteže rada i odmora, b) humanizovanje rada i sprečavanje negativnosti jednostrane i preterane mehanizacije i automatizacije, c) doprinosenje ukupnom povećanju produktivnosti i povećavanju životnog standarda ljudi, d) otvaranje prostora za svestrani kulturni razvoj ljudi i ispoljavanje njihovih individualnih sposobnosti i stvaralaštva, e) stvaranje boljih uslova za doživotno obrazovanje svih, prema njihovim željama, interesima i životnim potrebama. Činjenica da se aktivnostima u slobodnom vremenu prilazi po vlastitom izboru i potrebi je velika motivaciona snaga, pa se u slobodnom vremenu često postižu veći efekti nego, na primer, u tzv. obaveznim, normiranim i propisanim okolnostima (u redovnoj nastavi, na radnom mestu i sl.).

Slobodno vreme je značajan faktor socijalizacije, pa i prevaspitavanja dece i odraslih. Upravo, neorganizovano slobodno vreme može biti osnova za pojavu huliganstva, skinje, prosićenja, maloletničke delinkvencije, vandalizma, nasilja, stvaranja maloletničkih bandi, navikavanja na drogu, alkohol i slično. Međutim, ukoliko društvo svesno i namerno ne obezbedi uslove za pravilno, kulturno i celishodno provođenje slobodnog vremena pojaviće se oni koji će, u ovim negativnim oblicima trošenja slobodnog vremena mladih, naći svoju korist i računicu (preprodavanje droge, ponuda tzv. jeftine zabave i sl.). Slobodno vreme mora imati i svoju preventivnu dimenziju, tj. ono je korisno ili ne u zavisnosti od primene i od uslova kakve pruža. Prema tome, tri osnovne funkcije slobodnog vremena su: oblikovanje i razvoj ličnosti i one se međusobno prožimaju, dopunjuju i prepliću.

Društvena i pedagoška intervencija u oblasti slobodnog vremena treba da bude odmerena i celishodna. Ona ne sme da naruši osnovna obeležja slobodnog vremena: slobodu, dobrovoljnost, spontanost, samoaktivnost, kreativnost i individualnost, pa i određeni intimitet. Organizovanost i samoinicijativnost, kolektivnost i indivi-

090 2203 E 212 ju 1

dualnost, određena normativnost i raznovrsnost, ne smeju biti suprotnosti, već se mogu i moraju preplitati, uslovljavati i dopunjavati.

Širi i uža društvena sredina (sve češće se ističe pojam „pedagogizirana okolina“) treba da stvore što povoljnije uslove u kojima će se ponuditi što veći broj i izbor aktivnosti u slobodnom vremenu za sve, od predškolske dece, preko radno aktivnih lica raznih profesija, do invalida i penzionera. Tu mislimo, pre svega, na: uređene prostore u naseljima (posebno velikim gradovima), igrališta, igroteke, zabavišta, zelene površine, sportske terene i dvorane, kupališta, uređena izletišta, letovališta, dečje i omladinske domove i klubove, naselja dečjeg (pionirskog) i omladinskog tipa, biblioteke, otvorene muzeje, filmoteke, programski raznovrsne diskoteke i videoteke, bioskope, prostore za kulturne, umetničke i slične priredbe i aktivnosti pojedinaca i grupa, škole koje će biti otvorene preko čitavog dana i preko vikenda, uslove za učenje stranih jezika, bavljenje tehničkim aktivnostima, za zadovoljavanje najraznovrsnijih hobija (filatelija, numizmatika, sakupljanje znački), za organizovanje sekcija i interesnih kolektiva, kružoka, klubova, društava, organizacija, za javna predavanja, okupljanja i slično.

Faktori organizovanja slobodnog vremena dece i odraslih su brojni, kao i aktivnosti. Međutim, veoma je važno pitanje nivoa i svesti o odgovornosti svih koji se bave zadovoljavanjem potreba dece i odraslih u slobodnom vremenu. Niski interesi brze i lake zarade ili jeftine popularnosti, mnoge dovode do nuba kvaliteta i tzv. komercijalizacije kulturnih i duhovnih potreba (na primer, nekvalitetan repertoar u bioskopima i video klubovima, pojava pornografije, nasilničkog ponašanja na sportskim terenima i sl.).

Faktori koji treba da budu najuticajniji i najodgovorniji u oblasti slobodnog vremena su: dečji vrtići, škole, biblioteke, pozorišta, muzeji, galerije, narodni univerziteti, kulturni centri, domovi kulture, izdavačke radne organizacije, štampa, radio, televizija, filmske kuće preko svojih programa i akcija, bioskopi, klubovi, domovi dece i omladine, radne organizacije za sportsko-rekreativne aktivnosti građana, strukovna udruženja pedagoga, psihologa, nastavnika i profesora, kulturno-umetnička društva, sportska društva, kao i brojne društvene organizacije (Dečji savez, Prijatelji dece, organizacije Saveza sindikata, Saveza izviđača, ferijalaca, Mladi gorani, Podmladak Crvenog krsta), radne organizacije zabavnog karaktera, javne manifestacije i tako dalje.

Potrebe dece i slobodno vreme je jedno od osnovnih pitanja kojima se bavi pedagogija slobodnog vremena. Naime, ukoliko polazimo od principa dobrovoljnosti, deca će se opredeljavati za aktivnosti prema svojim potrebama. To znači da je neophodno negovati, vaspitavati i kultivisati same potrebe kod dece, jer one nisu urođene, već se stiču pod različitim uticajima. U pedagoškoj literaturi ima više zapaženih istraživanja kojima se proučavaju interesovanja dece⁵ u toku slobodnog vremena, a posebno interesovanja za slobodne aktivnosti koje organizuju škole.

⁵ Dr Ljubomir Kocić: Interesovanje učenika za slobodne aktivnosti, Nastava i vaspitanje, Beograd, broj 2, 1974, str. 236.

Društvene i slobodne aktivnosti učenika

Nastava je svakako osnovni, najsystematičniji i najorganizovaniji oblik vaspitno-obrazovnog rada u školi. Nastavni planovi i programi su unapred jasno određeni i propisani i isti za sve učenike, čime se osigurava elementarna osnova za sve učenike. Međutim, nastava može da realizuje samo jedan deo vaspitno-obrazovnih zadataka (pretežno obrazovnih) i ima određene ograničenosti: ona nedovoljno razvija samostalnost i inicijativnost učenika i veoma teško realizuje zahteve za individualizacijom vaspitno-obrazovnog rada, tj. njome se teško zadovoljavaju posebna i specifična interesovanja i sklonosti dece. U praksi rada naših škola ona je još uvek pretežno prilagođena prosečnim učenicima, tako da se školski rad ne sme svesti samo na nastavni rad.

Zato savremena škola ima razvijen i razgranat čitav sistem društvenih i slobodnih aktivnosti učenika koje organizuje samostalno ili u saradnji sa drugim institucijama i društvenim organizacijama, čime se omogućuje deci da ispolje, zadovolje i dalje razvijaju svoje društvene aktivnosti, sklonosti i interesovanja.

Brojne vannastavne i vanškolske aktivnosti se objedinjuju i društveno i pedagoški osmišljavaju putem a) učenčkih organizacija, b) zajednica i c) slobodnih aktivnosti. Pored opštih ciljeva i zadataka, koje ima naše vaspitanje, društvene i slobodne aktivnosti treba posebno da doprinesu izgrađivanju društveno angažovane, svestrane, slobodne, stvaralačke, radne, solidarne i srećne ličnosti – aktivnog učesnika u izgradnji sredine u kojoj živi.

Osnovni vaspitno-obrazovni zadaci ovih aktivnosti su: da stvaraju uslove i pogodno životne i vaspitne situacije za sticanje znanja i afirmaciju učenčkih sposobnosti, da vaspitavaju za društvenu aktivnost i solidarnost; da razvijaju svest o potrebi društvenog angažovanja u rešavanju zajedničkih zadataka i problema; da neguju i razvijaju patriotsku svest, da razvijaju ekološku svest i aktivan odnos prema zaštiti i unapređivanju životne sredine; da neguju smisao za zajednički rad i saradnju, da razvijaju samoinicijativnost, samostalnost i kreativnost, intelektualnu radoznalost i istraživačku naklonost (u nauci, tehnici, kulturi, umetnosti, sportu, društvenom životu); da bude profesionalna interesovanja, da vaspitavaju pravilan odnos među polovima i tako dalje.

Zajednice učenika se formiraju kao odeljenjski, razredni i školski kolektivi sa ciljem da, u nenastavnim formama, doprinesu ostvarivanju plana i programa vaspitno-obrazovnog rada, učeničkom samoupravnom organizovanju i njihovom uključivanju u celokupni život i rad škole.

Učeničke odeljenjske zajednice su osnovni radni i društveni kolektivi zasnovani na principima učeničke samoupravnosti. Ideja učeničke samouprave stara je nekoliko stotina godina i ugrađena je u najpoznatije koncepte pedagoških reformi. Potreba za udruživanjem učenika u odeljenjske zajednice uslov je da oni shvate i dožive odeljenjski kolektiv kao svoju zajednicu u kojoj sve svesnije prihvataju moralne norme ponašanja, radne i društvene zadatke i odgovornosti.

U našoj osnovnoj školi, zajednice učenika se konstituišu početkom svake školske godine (izborom odbora, utvrđivanjem zaduženja, usvajanjem programa

rada). U prva tri (dva) razreda ne vrši se formalni izbor odbora odeljenjske zajednice, jer je karakter organizovanja učenika na ovom uzrastu prvenstveno pedagoške prirode. Postepeno, a naročito od četvrtog razreda osnovne škole, uloga učitelja i odeljenjskog starešine se menja, a učenčki kolektivi se osamostaljuju.

Osnovna područja aktivnosti odeljenjske zajednice su: a) izgrađivanje humanih međuljudskih odnosa u odeljenju (drukarstva, prijateljstva, itd.), b) unapređivanje uspeha u nastavi i drugim učenčkim aktivnostima, c) čuvanje zdravlja, zaštita i unapređivanje životne sredine, d) vaspitanje u duhu patriotizma i međunarodnog razumevanja, e) profesionalna orijentacija, f) aktivnosti u slobodnom vremenu, g) osposobljavanje za samoupravno organizovanje i društveno angažovanje.

Zajednica učenika škole dobila je na značaju ukidanjem pionirskog odreda u našim školama, koji su do sada organizaciono povezivali sve učenčke kolektive i aktivnosti⁶.

Zadovoljavajući svoja raznovrsna interesovanja, slobodno se opredeljujući i udružujući sa drugima u radu, učenici, samostalno i uz pomoć svojih nastavnika, voditelja programa i instruktora, izgrađuju veoma bogat sistem interesnih kolektiva, koje nazivamo slobodne aktivnosti učenika. Ti interesni kolektivi su sekcije, grupe, družine, klubovi, krugovi. Više srodnih kolektiva mogu da čine klubove (klub mladih tehničara), društva (kulturno-umetničko društvo škole, sportsko društvo škole), učenčke zadruge ili organizacije (Pokret gorana, Savez izviđača). Svi oni čine jedno organizaciono jedinstvo i deo su vaspitno-obrazovne strukture osnovne škole.

Broj i vrste slobodnih aktivnosti nisu ograničeni, već su odraz interesovanja učenika, specifičnih uslova sredine, a i posledica pedagoških angažovanja vaspitača na popularisanju što raznovrsnijih oblika interesnog udruživanja učenika u slobodnom vremenu. Mi smo šematski prikazali samo one slobodne aktivnosti koje su se u dosadašnjoj praksi najviše afirmisale, što ne znači da druge treba zanemariti i ne učiniti dostupnim učenicima.

Slobodne aktivnosti se grupišu u četiri područja, i to:

- a) predmetne (naučnoistraživačke),
- b) kulturno-umetničke,
- c) tehničke i radno-proizvodne,
- d) sportsko-rekreativne.

Pri osnivanju pojedinih oblika slobodnih aktivnosti, izboru sadržaja i načina rada, neophodno je voditi računa o nekoliko opštevažećih principa: a) usklađenost sa opštim ciljem i zadacima vaspitanja u osnovnoj i srednjoj školi, b) povezanost sa ostalim oblicima i sadržajima vaspitnog rada u školi i društvu, c) prilagodjenost razvojnim mogućnostima i potrebama dece, d) uvažavanje individualnih sklonosti, interesovanja i sposobnosti, e) dobrovoljnost pri pristupanju i opredeljivanju za sadržaje i načine rada, f) aktuelnost sadržaja, g) samoupravna autonomnost učenika, h) kontinuiranost rada tokom čitave školske godine, i) osiguranje pedagoške pomoći starijih (učenika, roditelja, nastavnika).

⁶ Ova pitanja su detaljnije razrađena u posebnim dokumentima, na primer: Osnove programa vaspitnih i ostalih aktivnosti u osnovnoj školi, Beograd, 1990.

U posebnu oblast se izdvajaju tzv. dučke (školske) institucije, kao što su: razglasna stanica, školska televizija, dački univerzitet, tribine, školska igrotoka, školska diskoteka, školski list, klub ujedinjenih nacija itd. Uobičajeno je da se svaki učenik uključi u rad najmanje jedne sekcije, a najviše u dve, uz preporuku da te sekcije budu različitog karaktera (na primer, jedna kulturno-umetnička, a druga sportska ili tehnička).

SLOBODNE AKTIVNOSTI

Kulturno-umetničke	Predmetne, naučnoistraživačke	Tehničke i radno-proizvodne	Sportsko-rekreativne
Družine: - filološka, - literarna, - recitatorska, - dramska, - novinarska, - muzička, - folklorna, - likovna, itd.	Sekcije: - mladi biolozi, - matematičari, - fizičari, - hemičari, - istoričari, - geografi, - stranog jezika	Sekcije: - saobraćajna, - foto-tehnička, - kibernetika i automatika, - konstruktorstvo, pronalazaštvo, - astronomska, - bruto-tehnička	Sekcije: - atletska, - za vežbe na spravama, - rukometna, - košarkaška, - fudbalska, - odbojkaška, - stonog tenisa

Kolektivi društvenih organizacija

Dečji savez, Klub Ujedinjenih nacija Učenčka zadruga Podmladak Crvenog krsta,	Pokret gorana, Savez izviđača, Ferijalni savez, Muzička omladina, itd.
--	--

Kulturno-umetničke slobodne aktivnosti ulaze u grupu sa najdužom tradicijom (literarna družina, na primer) i veoma su popularne među učenicima. One zadovoljavaju interesovanja u području literature, muzičke, likovne, pozorišne, filmske i srodnih umetnosti i pružaju mogućnosti za podsticanje i afirmaciju učenčkog stvaralaštva u ovim oblastima. Mogu biti samostalne (folklorna sekcija), kombinovane (literarno-novinarska) i udružene u kulturno-umetničko društvo škole. U pojedine su uključeni učenici svih razreda, a u pojedine samo učenici od IV-VIII razreda (filološka). U pedagoškoj literaturi su ponudjeni vrlo raznovrsni oblici rada ovih družina i sekcija (sastanci, susreti sa umetnicima, saradnja u dečjoj štampi, konkursi, čajanke, tribine, usmene novine, izložbe, recitali, filmska matinea, učestvovanje na priredbama, obeležavanje jubileja, organizovanje poseta i turneja, tečajeva glume, recitovanja, plesa, uređivanje školskog lista i slično.

Predmetne i naučnoistraživačke aktivnosti imaju za zadatak da produbljuju i aktualizuju znanja učenika, zadovoljavaju njihovu intelektualnu radoznalost i da talentovane i vredne učenike podstaknu na istraživanje pojedinih problema, naravno u njihovim mogućnostima. Učenici se u ovoj oblasti okupljaju u naučne grupe i sekcije koje su vezane za skoro sve nastavne predmete. Međutim, njihov rad ne treba poistovetiti sa radom dodatne nastave, koja ima određenu programsku vezanost sa nastavnim predmetima i drugačiju organizaciju. Slobodne aktivnosti su, pre svega, izraz učenčkih želja, potreba i interesovanja.

Treće područje pokriva slobodne aktivnosti koje su najčešće objedinjene u Klubu tehnike pri školi i odnose se, ne usko na nastavne predmete, već šire, na pojedine oblasti nauke i tehnike. Ove slobodne aktivnosti, preko klubova mladih tehničara, povezani su u saveze organizacija za naučno-tehničko vaspitanje i obrazovanje mladih. Naravno, programi rada i ovih aktivnosti vode računa o onome što se uči u okviru nastavnih predmeta.

Sportsko-rekreativne aktivnosti se odvijaju putem sekcija, klubova ili jedinstveno putem školskog sportskog društva. One učenicima obezbeđuju druženje, jačanje zdravlja, aktivni odmor, zabavu i korisnu ruzonodu. Slobodne aktivnosti iz ove i srodnih oblasti nisu programski izolovane, već međusobno povezane, a pojedine programe i ostvaruju zajednički (ritmička i muzička sekcija). Rezultati i uspehi koje učenici postižu u toku slobodnih aktivnosti doživljavaju najveću afirmaciju prilikom obeležavanja Dana škole, raznih jubileja i međuskojske saradnje (izložbe, priredbe, takmičenja, proslave).

Učenička zadruga je jedan od većih i značajnijih interesnih kolektiva u školi. Ona se formira na samoupravnim, pedagoškim i radno-proizvodnim principima i u njima, pored učenika, značajno učešće imaju nastavnici, roditelji i saradnici škole. Ona treba da inicira i objedinjuje sve glavne aktivnosti proizvodnog i drugog društveno-korisnog rada, uključujući i rad drugih organizacija (na primer, akcija pošumljivanja goleti koju neposredno vode „Mladi gorani“).

Učenička zadruga organizuje i sledeće oblike rada: a) poljoprivreda i proizvodnja hrane, b) industrijsko-zanatski proizvodni rad, c) obavljanje raznih usluga, d) prikupljanje sekundarnih sirovina, e) patronažni rad i akcije solidarnosti i slično.

Škola nije jedini faktor vaspitanja, mada je, uz porodicu, osnovni i najvažniji. Vanškolski faktori su brojni i vrlo značajni. Zato i treba stalno voditi računa o njihovom uticaju na decu u slobodnom vremenu. Jedinstveno delovanje svih činilaca vaspitanja je uslov za ostvarenje zadataka vaspitanja. Brigom o slobodnom vremenu dece van škole obezbeđujemo da pozitivni uticaji škole ne budu poništeni ili umanjani.

Saradnja sa lokalnom sredinom i pomoć mesnoj zajednici u izradi planova i programa rada sa mladima koristeće i školi i svima koji se bave vaspitanjem.

Posebno treba voditi računa o društvenoj i pedagoškoj osmišljenosti sledećih aktivnosti: radnih akcija u naselju, organizovanju sportskih i zabavnih aktivnosti i prostora za nite, javnih manifestacija i priredbi, sve do vođenja akcija koje mlade integrišu u svoju neposrednu socijalnu okolinu.

Savremena škola, na žalost, još uvek najviše pažnje posvećuje redovnoj nastavi i obrazovanju. Time se ne ostvaruju zadaci svestranog razvoja ličnosti, posebno u oblasti društveno-moralnog vaspitanja. Zato se sve više ističe zahtev da se škola otvori prema lokalnoj društvenoj sredini i da vanškolski činioici vaspitanja sistematičnije i potpunije ostvaruju svoju vaspitnu ulogu. Pre svega, društvene organizacije za rad sa decom i omladinom, kulturno-prosvetne institucije, kulturno-umetnička društva, sportska društva, kao i svi koji organizuju zabavu i rekreaciju građana.

Prijatelji dece, kao organizacija odraslih, i Dečji savez, kao naša najmasovnija dečja organizacija, su posebno značajne za ostvarivanje ciljeva i zadataka vaspitanja

u našoj zemlji. Dečji savez je nastao transformisanjem Saveza pionira, koji je kao organizacija postojao skoro pola veka. Pionirska organizacija i pionirski odredi, kao osnovna organizaciona forma, doživeli su oštru kritiku da više vode računa o zahtevima društva, nego o interesima dece, da su organizaciono hijerarhizovane i čak, u izvesnoj meri, vojenizirane, da je rad u njima previše ideologiziran itd. Zahtevano je da se napuste tradicionalni pionirski simboli: polaganje zaveta, uniforme, pionirske marame, značke i ustaljene manifestacione forme.

Dečji savez, polazeći od opštih društvenih ciljeva, svoje sadržaje, metode i organizaciju rada podređuje interesovanjima, potrebama i željama konkretnog deteta koje živi sa nama i tu oko nas. Osnovni princip koji prožima većinu aktivnosti je dečja igra.

Dečji savez je samostalna organizacija nezavisna od svih ideologija i oblika političkog i stranačkog organizovanja odraslih i svetovnog je karaktera. To ne znači da se među Prijateljima dece koji pomažu u radu Dečjeg saveza ne mogu naći ljudi različite verske i ideološko-političke pripadnosti. Bitno je da programi i aktivnosti dece nisu prožete i opterećene takvim orijentacijama i vrednostima, koje su često međusobno suprotstavljene.

Zadaci Dečjeg saveza su: da stvara okolnosti i vaspitne situacije u kojima će detetu biti pristupačna najbolja ostvarenja u kulturi, umetnosti, sportu i drugim područjima života, da stvara uslove i raznovrsne organizacione forme za igru dece i razvoj njihovih stvaralačkih sposobnosti, da obezbeđuje kulturno provođenje slobodnog vremena i podstiče intelektualnu radoznalost, da okuplja i organizuje decu na korisnim aktivnostima, da ih podstiče da tragaju za novim saznanjima i da ih stavlja u životne situacije u kojima će ostvarivati integritet svoje ličnosti, bogatiti svoju duhovnost i navikavati se na zdrave stilove života.

Oblici rada u Dečjem savezu mogu biti: igraonice, pohodi, razmene, druženja, stvaralačke radionice, smotre, akcije (radne, humanitarne, istraživačke) i slično. Dečji savez je dobrovoljna organizacija i članstvo u njemu traje onoliko dugo koliko su deca zainteresovana da učestvuju u ponudjenim ili izabranim programima. Grupe, družine i zajednice Dečjeg saveza osnivaju se i rade svugde gde se okupljaju, žive i rade deca (u školama, seoskim i gradskim naseljima, mesnim zajednicama, u kampovima, u okviru letovališta, u školama u prirodi itd.).

Razne omladinske organizacije takođe imaju odgovarajuće forme okupljanja i organizovanja, od političkog, preko kulturnog, do naučnoistraživačkog, rekreativnog i sportskog.

VASPITNI ZNAČAJ SREDSTAVA MASOVNOG KOMUNICIRANJA

(štampe, radija, televizije, filma)

Ljudi danas žive u vrlo dinamičnim i isprepletenim međusobnim odnosima. Istorijski razvoj društva i civilizacije pokazuju nam da se međuljudsko komuniciranje razvijalo, od pojedinačnog i grupnog ka masovnom komuniciranju velikog broja ljudi, što je u poslednjem veku uslovljeno razvojem sredstava masovnog komuniciranja — štampe, radija, televizije i filma. Masovno komuniciranje je postalo uslov međusobnog sporazu-mevanja i približavanja ljudi različitih

istorijskih, ideoloških, verskih i rasnih karakteristika. Prema mišljenjima mnogih teoretičara sredstva masovnog komuniciranja i informisanja predstavljaju danas najvažniju determinantu oblikovanja javnog mnjenja i ličnosti pojedinca.

U oblasti vaspitanja sve je izraženiji proces podružljavanja škole, afirmacije tzv. vanškolskih činilaca vaspitanja i ukidanja monopola učenika, kao dominantnog i jedinog izvora znanja. Sve je veći uticaj vanudžbeničkih, vanškolskih i vanučioničkih izvora znanja – listova za decu, televizijskih emisija, filmova, enciklopedija, naučno-popularne literature, javnih manifestacija, putovanja i slično.

✱ Neinformisan i neupućen učenik ili građanin ne može angažovano učestvovati u javnom životu svoje sredine. Takođe je bitna činjenica da sredstva masovnog komuniciranja u savremenim društvima nemaju ulogu jednosmerne transmisije obaveštenja i stavova od nekog političkog ili pedagoškog vrha ka bazi i učenicima, već su ona osnova za međusobno višesmerno komuniciranje, razumevanje i razmenjivanje ideja i iskustava i uskladjivanje zajedničkih interesa. Pod uticajem ovih sredstava, šire se i propagiraju društveno priznate vrednosti, a kod pojedinaca učvršćuju društveno prihvaćena ubeđenja, uverenja i stavovi.

Štampa i dečja štampa

Još su Stari Grci govorili „da fizička sila nije ništa u poređenju sa snagom reči“, a pojavom štampe ta snaga se mnogostruko uvećala. Kombinujući štampaču reč sa slikom (a Stari Kinezi su govorili da „slika govori hiljadu reči“), hiljade listova i časopisa, u millionskim tiražima, kruže svetom, pružajući ljudima informaciju, pouku, pa i zabavu.

Za štampu kažu da je „prozor u svet“, „knjiga od novinske hartije“, „inženjer ljudskih duša“. Ona pruža najopširnije informacije i dopire svugde gde čovek može doći, araznovrsnim sadržajem zadovoljava različite interese. Deca i odrasli u štampi mogu „da sami traže, da sami pronalaze i zalaze svuda, što je oduvek i fizički bilo nemoguće, da nečujeno čuju, da neviđeno vide, da budu svuda – nigde ne odlazeći“.

Listovi namenjeni deci i omladini imaju poseban društveni i pedagoški značaj i odgovornost, sadržaji u njima su dati popularno, atraktivno i dinamično; ilustracije, stripovi i koloričnost privlače pažnju mladih; sadržaji u njima su aktuelni i odnose se na najnovije događaje u nauci, kulturi, sportu i društvu uopšte. Sadržina štampe se usvaja spontano i nenametljivo, u vremenu koje čitaocima odgovara; iste sadržaje možemo čitati više puta, i što je vrlo značajno, štampa je tribina za afirmaciju stvaralaštva dece.

Mogućnosti korišćenja štampe u vaspitno-obrazovnom radu su višestruke: na časovima redovne nastave, za dodatni nastavni rad su boljim učenicima, u radu sekcija slobodnih aktivnosti (npr. listovi za tehničko obrazovanje), u školskom klubu, biblioteci, ili kulturnom centru za decu i omladinu, u porodici, na izletu i ekskurziji; za individualizaciju nastavnog i vaspitnog rada, za pravljenje albuma, zidnih novina i prikupljanje didaktičkog materijala za nastavu (na primer, „tematske karte“, zbirka jezičko-literarnih igara za decu i sl.), za prigodnu nastavu, za domaću lekturu, za pripremanje priredbi, svečanosti i slično.

Izuzetno značajnu vaspitnu ulogu imaju listovi, časopisi i zbornici koje pripremaju, uređuju i izdaju učenici u školama ili organizacijama oko kojih se

okupljaju mladi. Školski listovi su istovremeno i sredstvo informisanja učenika i tribina slobodnog izražavanja mišli. Oni su stožer oko kojeg se formira javno mnjenje škole i imaju dominantnu ulogu u ostvarivanju ciljeva učeničke samouprave. Pošto ih pripremaju i uređuju učenici, uz instruktivnu i savetodavnu pomoć odraslih, oni su istinska baza za njihovo stvaralačko ispoljavanje.

Danas u skoro svim osnovnim, a i mnogim srednjim školama rade novinarske sekcije, bez obzira da li škola izdaje list ili zbornik radova učenika. Radni zadaci novinarske sekcije mogu biti: praćenje i popularisanje listova i časopisa, organizovanje izložbe štampe za decu, pripremanje zidnih i organizovanje usmenih novina, osposobljavanje učenika u raznim vidovima novinarskog pisanja, saradnja sa lokalnim listom i radio stanicom, upoznavanje štamparske tehnike i teorije novinarstva i uređivanje i izdavanje školskog lista.

Film

Film se pojavio, prvo kao atraktivan tehnički izum, zatim je vrlo brzo postao sredstvo masovne zabave, da bi danas njegova funkcija bila mnogostruka: film je danas i umetnički (umetnički filmovi) i dokument (dokumentarni snimci) i sredstvo vaspitno-obrazovnog rada (nastavni filmovi), kao i sredstvo zabave i razonode.

Pored toga što filmovi iz redovne filmske produkcije imaju veoma snažan uticaj na ljude, njihove stavove i emocije u vaspitno-obrazovnom radu se dosta koristimo tehničkim prednostima koje pruža film: on sintetizuje sliku u pokretu sa govorom, šumovima i muzikom; njime se mogu prikazati daleki i detetu nedostupni predeli, a mikroskopskim snimanjem za oko nevidljive pojave i procesi, ubrzanim i usporenim snimanjem oni se mogu pregledno prikazivati; „avionskim snimcima“ se mogu prikazati čitavi predeli, a filmskom montažom i animiranjem filmskog snimka mogu se prilagoditi nameni i uzrastu učenika.

Opremanjem filmske u školi, osnivanjem „Kluba prijatelja filma“, iniciranjem rada „Kino-kluba“ i osposobljavanjem nastavnika i voditelja Dečjeg saveza da mogu da koriste film u svom radu, umnogome će film i filmska tehnika biti u funkciji ostvarivanja vaspitnih ciljeva i zadataka.

Radio i televizijske emisije

Radio i televizija nam omogućavaju da se često osećamo „građanima čitavog sveta“, jer o svim važnim zbivanjima možemo biti informisani istovremeno kada se ona dešavaju. Mi čujemo i vidimo u obliku direktnog prenosa ili snimka, poznate ličnosti, ratne sukobe, kulturne i sportske događaje, muzičke svečanosti i na njih emocionalno reagujemo.

Za ostvarivanje ciljeva i zadataka vaspitanja, pored informativnih i opšte-obrazovnih programa, naročito su značajne emisije namenjene deci i omladini i emisije radio i televizijske škole. Korišćenjem magnetofonskih i magnetoskopskih snimaka, televizijskih i drugih video kaseti i širenjem tzv. „interne televizije“, naglo se u novije vreme, povećava mogućnost korišćenja televizijskih i radio emisija u vaspitno-obrazovnom radu. Postepeno prolazi vreme verbalizma i „jezičke tiranije“, vreme „knjiške škole“ i bubanja, a sve više se ličnost formira i menja pod uticajem životnih situacija u koje je uključena.

Ne treba zanemariti ni uticaj nekih drugih sredstava, koja delimično ulaze u kategoriju sredstava masovnog komuniciranja i koja utiču na razvoj i formiranje ličnosti pojedinca i javnog mnjenja u celini. To su, na primer, knjige, plakati, decijerijska proizvodnja umetničkih dela, diskografska produkcija, pozorišne predstave, a posebno komuniciranje i razmena podataka i informacija uz pomoć kompiutera. Prema tome, možemo reći da sve civilizacijske tekovine koje olakšavaju čovekovo komuniciranje, imaju snažan uticaj i na proces vaspitanja.

Sve su usavršili čitavi informacioni sistemi, koji se u ovom veku tehnike naglo šire, kako u nauci i proizvodnji, tako i u svakodnevnom društvenom životu ljudi. Informatika počinje da se izučava kao predmet u školama, a u budućnosti ćemo sve više potrebu za informisanjem ili znanjem zadovoljavati raznim ličnim ili zajedničkim tehničkim uređajima ili sličnim sistemima informisanja (informacioni kompjuterski aparati, statistički servisi, dokumentacioni centri i slično).

VASPITANJE I OBRAZOVANJE ODRASLIH

Pojam „obrazovanje odraslih“ je u svom nastanku označavano pretežno obrazovne aktivnosti kompenzacijskog karaktera u odnosu na školovanje u periodu detinjstva i mladosti. Danas, pod tim pojmom podrazumevamo obrazovanje i vaspitanje ličnosti odraslog u njegovom kontinuitetu, jedinstvu i celovitosti. To je delatnost usmerena na zadovoljavanje svih obrazovnih, vaspitnih i kulturnih potreba odraslog čoveka. Ono se uklapa u savremenu filozofiju doživotnog (stalnog, permanentnog) vaspitanja i obrazovanja čoveka i sa prethodnim etapama čini to integralno jedinstvo.

Vaspitanje i obrazovanje odraslih treba da zadovolji njihove potrebe u sferi rada (profesije), kulture, društveno-političkog života, porodičnog života, slobodnog vremena i rekreacije. Ostvaruje se u društveno-institucionalnim i samobrazovnim formama, sa ili bez pomoći društvene zajednice.

U prošlosti se obrazovanje odraslih pojavljivalo kao „narodno prosvetljenje“, kao „dalje“ ili „produžno“ obrazovanje, kao nadoknađivanje onoga što je propušteno u toku redovnog školovanja, kao forma „difuzije“ kulture u određenoj ljudskoj zajednici i kao „večernje školovanje“ zaposlenih kojima je nedostajalo opšte ili stručno obrazovanje. Danas se teži ka zasnivanju celovitog sistema vaspitanja i obrazovanja odraslih, kako u školama, tako i u vanškolskim institucijama i njihovom slobodnom vremenu. Granicu između vaspitno-obrazovnih, kulturnih i društvenih aktivnosti odraslih nije ni potrebno precizno određivati i sve se one objedinjuju, međusobno usklađuju i dopunjuju u okviru obrazovanja odraslih.

Srednja aktivnost u obrazovanju odraslih je različita, u zavisnosti od kulturnog i ekonomskog nivoa razvijenosti pojedinih društava, njihove tradicije i perspektive. U pojedinim zemljama to su akcije opismenjavanja i osnovnog obrazovanja stanovništva, negde su to pokreti za emancipaciju žena, a u zemljama koje se industrijski razvijaju najviše pažnje se poklanja stručnom osposobljavanju radnika („seljaci – industrijski radnici“). U naučno-tehnološki i ekonomski visoko razvijenim zemljama, gde kroz školski sistem prolazi čitava generacija mladih, obrazovanje odraslih sve više gubi svoju kompenzatorsku ulogu (nije više „popravni ispit“ školskog sistema), a sve više se „razliva“ u široki spektar vaspitno-obrazovnih i kulturnih aktivnosti kojima se doprinosi svestranom i kontinuiranom razvoju

ličnosti svakog člana određene zajednice. Ono se sve više iz procesa proizvodnih aktivnosti i obrazovanja premešta u prostore slobodnog vremena i ličnog izbora građana.

Takođe se postepeno, koncepcijom o doživotnom obrazovanju čoveka, briše do skoro oštra granica između obrazovanja mladih i odraslih. Školske institucije širom otvaraju vrata odraslima (roditeljima, odraslima koji žele da steknu školsko obrazovanje i uopšte građanima), a životna sredina se sve više pedagogizira i nudi sve raznovrsnije forme zajedničkog obrazovanja i kulturnog uzdizanja svih generacija. Naročito vannastavni programi mogu da se ostvaruju sve više bez tradicionalne generacijske podele i podvojenosti. U tom smislu su i pokušaji izdvajanja andragogije iz celovitog sistema pedagoške nauke samo ustovni i teorijske prirode. Celokupni proces razvoja i vaspitanja ličnosti u toku života se sve više objedinjuje, što se odnosi i na naučne discipline koje taj proces proučavaju i unapređuju.

Na planu obrazovanja i vaspitanja odraslih naročitu važnost imaju sledeće institucije: posebne škole za odrasle i obrazovni centri pri fabrikama i preduzećima, sredovne škole koje realizuju i programe za odrasle: radnički i narodni univerziteti, kulturni centri; savetovašta, institucije iz oblasti kulture (biblioteke, galerije, muzeji, pozorišta, klubovi) i sredstva masovnog komuniciranja (štampa, radio, televizija i film). Značajan deo aktivnosti realizuju i razna stručna društva (pedagoga, sociologa, lingvisti, advokata, lekara i sl.), kulturno-umetnička društva i organizacije (penzionera, humanitarne, verske, političke i druge).

Za odrasle, posebno u većim gradovima, postoji bogata obrazovno-kulturna ponuda: predavanja, razgovori, tribine, večerje, seminari, kongresi, simpozijumi, savetovanja, putovanja, letnje i zimске škole; postoje brojni časopisi i popularna literatura i tako dalje.

SUORSICE

OPŠTA PITANJA METODIKE VASPITANJA LIČNOSTI

NEOPHODNOST POZNAVANJA LIČNOSTI VASPITANIKA

Na razvoj deteta i odraslog utiču brojni činioci, namerni ili nenamerni, stalni ili povremeni. Vaspitanje se izdvaja, po značaju i moći uticaja, upravo zbog svojih karakteristika: svesnosti, delishodnosti, sistematičnosti i organizovanosti.

U vaspitnoj delatnosti se ne smemo prepuštati improvizaciji, rutinskom i nesvesnom snalaženju, slučajnim i neizvesnim „srećnim okolnostima“ i preteranoj uverenosti u dosadašnje iskustvo. Vaspitne okolnosti i situacije su uvek nove, vaspitanici su u procesu kontinuirane promene, a vaspitači su, takođe, izloženi svakodnevnim uticajima i promenama.

Da bi vaspitač uspešno ostvario svoje zadatke, neophodno je da dobro poznaje opšti proces razvika ličnosti, karakteristike etapa kroz koje prolazi taj proces, faktore koji utiču na razvika svake ličnosti, kao i individualne osobenosti svakog vaspitanika. Takođe se sve ovo odnosi i na učeničke kolektivne sa kojima vaspitač radi, jer i oni imaju svoje razvojne karakteristike i specifičnosti. Kako kaže K.D. Ušinski „Ako pedagogija hoće da vaspitava čoveka u svakom pogledu, ona ga mora najpre upoznati u svakom pogledu“. Upravo, na stručnom proučavanju i praćenju razvoja svih vaspitanika se i zasniva svesnost u radu vaspitača, tj. mogućnost da svesno, namerno i sa planom otklanja uzroke nedostataka i pronalazi najbolja pedagoška rešenja za uspešnu realizaciju vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka.

Na osnovu poznavanja svojih vaspitanika i vaspitnih situacija, vaspitač može određivati položaj i aktivnosti vaspitanika, brzotaj sredstva rada i najoptimalnije metodske postupke. U tome se i razlikuje naučno raznovan pedagoški rad, od stihijnog i nesvesnog uticanja na ljude u svojoj okolini.

U savremenim uslovima života i rada ljudi, vaspitna delatnost postaje sve složenija. Sve je više znanja koja, iz istorijske riznice čovečanstva, treba preneti na mlade i sve je više složenih osobina koje treba formirati kod ličnosti za život u urbanim uslovima tzv. tehničke civilizacije.

Zbog toga je neophodno da svi koji se bave vaspitanjem poznaju, ne samo svoju užu struku i metodiku svog predmeta i svoje oblasti, već i pedagošku teoriju i metodologiju pedagoških istraživanja, da bi na stručan način koristili istraživačke metode, tehnike i instrumente za stalno praćenje i proučavanje svojih vaspitanika i uslova u kojima se ostvaruje vaspitanje. Značajno je i poznavanje psihologije.

Planско i sistematsko praćenje vaspitanika i prikupljanje podataka o njihovim razvojnim karakteristikama i aktivnostima, treba da bude u službi boljeg upoznavanja njihovih ličnosti i eventualnih razvojnih problema. Istovremeno, ovi podaci mogu često da posluže i kao dobar izvor činjenica za različita naučna istraživanja, kojima će se, takođe, unaprediti vaspitni rad.

Opšta je saglasnost stručnjaka kada se radi o potrebi proučavanja i praćenja razvoja vaspitanika. Međutim, postoje znatna razmimoilaženja kada su u pitanju opredeljenja o tome ta treba proučavati, koje podatke prikupljati i na koji način ih registrovati i koristiti. Naime, najčešće se radi o podacima koji su intimnog karaktera, koji ne smeju biti dostupni široj javnosti i koji imaju svoju svrhu samo kao osnova i polazište da se vaspitaniku pomogne u prevaziđuženju njegovih razvojnih problema. Svoju krajnje nehumanu deformaciju, ova dokumentacija o vaspitaniku, bi doživela ako bi bila zloupotrebljena i korišćena u smislu tzv. policijskih dosijea. U ovom pogledu svi pedagoški radnici snose veliku odgovornost.

U našoj osnovnoj školi, glavna pažnja je usmerena na sistematsko prikupljanje i evidentiranje sledećih podataka koje treba da sadrži „Lični karton učenika“, opšti podaci o učeniku (adresa, uključenost u predškolsko vaspitanje i sl.), porodični uslovi (podaci o roditeljima i karakteristike porodice), fizički i zdravstveni razvoj učenika (karakteristike i promene u telesnom razvoju), ponašanje učenika u školskoj sredini i odnos prema radu (odnos prema drugovima, nastavnicima, aktivnosti, radne navike), društvene aktivnosti i zaduženja u razredu i školi (u Dečjem savezu i sličnim organizacijama), interesovanje i sklonosti i sposobnosti značajne za profesionalnu orijentaciju (angažovanje u slobodnim aktivnostima, profesionalna interesovanja), i opšti sud odeljenjskog starešine o učeniku na kraju osnovnog školovanja (radne navike, postignuti rezultati, istaknute naklonosti i slično).

Za unosenje podataka su odgovorni učitelj, odeljenjski starešina i nastavnik fizičkog vaspitanja, a potrebno je konsultovati i školskog lekara, pedagoga i psihologa. Neophodno je uzeti u obzir i mišljenje članova razrednog veća i odeljenjske zajednice učenika (posebno kada se radi o proceni osobina učenika). Lični karton se vodi za sve vreme trajanja osnovnog školovanja i njegov sadržaj je dostupan samo odeljenjskom veću, školskom pedagogu i psihologu, i po pravilu, roditelju određenog učenika. Podaci ne registruju samo stanje u pojedinim razredima, već i promene, što je posebno značajno u radu sa učenicima koji zaostaju u školskom radu i učenju i učenicima koji pokazuju posebne sklonosti, sposobnosti i obdarenosti za pojedine aktivnosti.

Postoje različiti nazivi za ovu dokumentaciju: učenički dosijei, lični kartoni, osobni listovi, kumulativna evidencija i tako dalje. Broj grupa za registrovanje podataka je takođe različit: lični i porodični podaci, fizički, mentalni i obrazovni razvoj i status vaspitanika; osobine karaktera i odnos prema drugovima i nastavnicima, marljivost, istrajnost, interesovanja, temperament; rezultati raznih testiranja, školskog uspeha i uspeha na takmičenjima, aegedonske zabeleške, ponašanje i vaspitno-disciplinatske mere, učešće u slobodnim aktivnostima i slično.

OPŠTA PITANJA METODIKE VASPITANJA SVESTRANE LIČNOSTI

Pedagoška nauka ne obraduje samo teorijske stavove o suštini, karakteru, ciljevima i zadacima vaspitanja (odgovor na pitanje „šta“), već ujedinjuje teorijsku i praktičnu sferu vaspitanja i odgovara na pitanje „pomoću čega“ (posredstvom kojih sadržaja, putem kojih aktivnosti i pomoću kojih sredstava). Kao i na pitanje „kako“, tj. nudi metodička rešenja za realizaciju celokupnog vaspitanja. Naravno, ne samostalno i izolovano, već u integraciji sa drugim naukama i ljudskim delatnostima koje proučavaju i prate razvoj čoveka (posebno mladih).

U prethodnim poglavljima smo, u osnovnim crtama dali objašnjenja o suštini i karakteristikama vaspitanja, o njegovom istorijskom razvoju i proučavanju, a u narednim poglavljima ćemo odgovarati na opšta pitanja vezana za metodiku realizacije vaspitno-obrazovnog procesa („kako“) i za realizatore tog procesa (tj. odgovor na pitanje „ko“ sve učestvuje u ostvarenju ciljeva i zadataka vaspitanja). Odgovori na neka posebna i uža metodička pitanja, vezana za pojedine vaspitne oblasti ili nastavne predmete, mogu se naći u udžbenicima didaktike i posebnih metodika vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada (za pojedine nastavne predmete).

Pošto su u dosadašnjem razvoju vaspitanja, a posebno škole, bili favorizovani obrazovanje i nastava, tako su i u okviru pedagoške nauke više razvijene didaktika i posebne metodike pojedinih nastavnih predmeta, a zanemarena su opšta metodička pitanja vaspitanja celovite i svestrane ličnosti i neka posebna metodička pitanja pojedinih vaspitnih područja (na primer, metodika moralnog vaspitanja, metodika estetskog vaspitanja, metodika vaspitanja u okviru slobodnog vremena i sl.). Upravo su zanemarena ona pitanja koja predstavljaju „nadgradnju“ (na primer, izgrađivanje ubedenja, stavova, pogleda na svet). Vaspitanje je veoma složen, kompleksan i dugotrajan proces, proces na koji utiču raznovrsna idejna i politička strujanja, u koji se upliću društvene protivurečnosti, brojne predrasude, preživela shvatanja i tako dalje, pa zbog toga i metodika formiranja celovite ličnosti mora biti naučno zasnovana, celovita i koherentna kao sistem. I kada se ma koja od „strana“ ličnosti razvija, vaspitava, uvek se mora imati na umu krajnji cilj – ličnost u celini. Zbog toga stručnjaci koji rade u oblasti vaspitanja (vaspitači, učitelji, nastavnici) treba da imaju jedinstveno i celovito metodičko obrazovanje, tj. da poznaju i opštu metodiku vaspitanja, i didaktiku (opštu metodiku nastave) i posebne metodike (svog nastavnog predmeta, moralnog vaspitanja i slično). Time će se, delom, stvoriti uslovi i za prevazilaženje nasleđene nejedinstvenosti i nepovezanosti između obrazovanja kao osnove i vaspitanja kao celine u formiranju ličnosti.

Takođe je, naročito važno, da svaki poslenik u oblasti vaspitanja, bude svestan činjenice da ne postoji automatizam između obrazovanja i vaspitanja, tj. između usvojenih znanja (u nekom nastavnom predmetu, na primer) i ubedenja, stavova i pogleda na svet koje treba izgraditi. Svaki nastavnik je istovremeno i vaspitač.

Naročito je u periodu razvoja industrijskog društva došlo do prenatrženosti intelektualizacije ali i do atrofiranja tzv. vaspitne funkcije škole, koja je svedena na učilište. To svakako može da ozbiljno naruši neophodnu harmoničnost i skladnost vaspitanja i da dovede do krize u razvoju, ne samo pojedinih ličnosti, već i čitavih

generacija i društvenih grupa. U svakodnevnom životu se to može ispoljiti kao „kriza morala“, međuljudska neprijateljnost, lični ili grupni egoizam i tako dalje.

Opšta metodika vaspitnog rada je povezana sa svim naučnim disciplinama u pedagogiji, a posebno sa teorijom vaspitanja i odnosi se na rešavanje metodičkih pitanja koja su zajednička za sva područja vaspitanja: i u porodici, i u vrtiću, na svim nivoima školovanja, u domovima i internatima; u oblasti moralnog, estetskog, intelektualnog i fizičkog vaspitanja i tako dalje. Ona prethodi svim posebnim metodikama koje važe za pojedine uže oblasti, ali ih međusobno povezuje, integriše i omogućuje sintezu svih posebnih i pojedinačnih vaspitnih postupaka i metoda. Pojedinačne i posebne metodike (pojedinih nastavnih predmeta i vaspitnih područja) bave se, ipak, segmentarno razvojem pojedinih strana učenikove ličnosti, a opšta metodika vaspitanja brine o ličnosti u celini, o njenom unutrašnjem skladu i harmoniji. Ona ima svestranije značenje od posebnih metodika.

Upravo u oblasti metodike vaspitnog rada tj. njegove praktične realizacije, pedagogija kao nauka dobija novu šansu za razvoj. To je veoma široko i, prevashodno pedagoško područje, koje druge nauke zanemaruju i zaobilaze. Sama škola, prevazilažeći didaktički intelektualizam, postaje imanentno vaspitna institucija.

Dalji razvoj metodike vaspitnog rada uslovljava i činjenica da se u savremenom svetu javlja sve veći broj parazitarnih faktora koji ometaju proces vaspitanja. Izlaz nije u izolaciji vaspitanika i vaspitnih institucija (škola), u tzv. fenomenu „staklenog zvona“, već u direktnom suprotstavljanju svim negativnim pojavama, upravo, kvalitetnijim i efikasnijim vaspitnim procesom. Takođe, ova metodika dobija sve više na značaju i postepenim procesom „deskolarizacije vaspitanja“ i proširivanjem broja i značaja vaspitnih činilaca van škole (na primer, u slobodnom vremenu, pod uticajem mas-media itd.). Skladno i jedinstveno delovanje svih vaspitnih činilaca proučava i tumači, upravo, opšta metodika vaspitnog rada.

U celokupnoj organizaciji vaspitne delatnosti stalno se provlače tri osnovna pitanja: kojih se principa (načela) treba pridržavati u vaspitanju, kojim načinima i metodama i pomoću kojih sredstava ostvarivati vaspitni rad. Mi ćemo ovde govoriti o opštim principima, metodama i sredstvima vaspitanja, koji važe u većini vaspitnih situacija i u radu sa svim kategorijama vaspitanika. U konkretnim vaspitnim situacijama imamo i konkretnije i drugačije formulisane principe, metode i sredstva. Tako govorimo o nastavnim (didaktičkim) principima, metodama i sredstvima, o principima u moralnom vaspitanju, o posebnim metodama u nastavi matematike, početnog čitanja i pisanja, o specifičnim nastavnim sredstvima u muzičkom vaspitanju i slično.

26

OPŠTI PRINCIPI VASPITNOG RADA

Principi su rukovodeća načela kojih se moramo pridržavati u vaspitno-obrazovnom radu. Oni su pretpostavka za uspešan rad svakog ko se bavi vaspitanjem. Nastali su i formulisani su na osnovu bogatog pedagoškog iskustva prethodnih generacija i najbitnijih zahteva života, rada i vaspitanja u suvremenim društvima, kao i na osnovu rezultata najnovijih naučnih istraživanja.

Principi su uslovljeni društveno i psihofiziološki, tj. polaze od društvenih zahteva i psihofizioloških karakteristika vaspitanika, tj. učenika. Principi vaspitanja sadrže i određenu regulativnost (govore o određenim odnosima koji treba da vladaju u vaspitanju), normativnost (određuju najbitnije norme ponašanja učesnika u vaspitanju), celishodnost (jasno usmeravaju vaspitni proces), korelativnost i integrativnost (funkcionalno povezuju vaspitni rad na svim nivoima i u svim vaspitnim situacijama). Zauzimaјуći njima, vaspitanje nije prepušteno improvizaciji i ličnom nahođenju pojedinaca, već ima iskustvenu i društvenu kohezivnost. Autori različitih udžbenika pedagogije na različite načine formulišu i klasifikuju opšte principe vaspitanja. Mi ćemo ukazati samo na one principe koji su najvažniji za pravilno i efikasno odvijanje vaspitnog procesa i koji imaju karakter opštosti:

1. princip naučne zasnovanosti i pozitivne vaspitne usmerenosti svih aktivnosti,

2. princip svesne aktivnosti,

3. princip humanosti i demokratičnosti vaspitanja,

4. princip individualizacije i socijalizacije u vaspitanju,

5. princip jedinstvenog delovanja svih činilaca vaspitanja.

U saglasnosti sa ovim opštim principima možemo izvoditi principe koji važe za pojedine oblasti i vrste vaspitanja ili nastave. Tako se u literaturi pominju i sledeći principi: primerenosti uzrastu, sistematičnosti i postupnosti, princip interesa, doživljaja u nastavi, povezanosti nastave sa životom, trajnosti znanja, veština i navika, princip očiglednosti, princip pozitivne orijentacije, dоследnosti, mnogostranosti, svrsishodnosti i tako dalje.

U okviru principa vaspitanja, pedagoška nauka formuliše i posebna pravila, koja imaju uže područje važnosti, ali ne i manji značaj. Na primer, u okviru didaktičkog principa postupnosti, formulisana su (još od J.A. Komenskog) četiri pravila postupnosti: od bližeg ka daljem, od lakšeg ka težem, od poznatog ka nepoznatom, od prostog ka složenom. Ona važe u većini nastavnih situacija ali, ipak, ne u svim. Pojedinačna pravila mogu imati važnost svedenu samo na jednu konkretnu oblast, na primer, porodičnog vaspitanja, muzičkog vaspitanja ili, pak, samo na jedan segment rada u nekom nastavnom predmetu (pri obradi basni, bajki i slično). Upravo, u izvođenju i formulisanju ovih konkretnih pedagoških (didaktičkih) pravila, ogleda se stručna osposobljenost i kreativnost nastavnika.

² Dr Vojislav Bakić upoređuje vaspitanje „s putovanjem mlada čoveka kroz nepoznate zemlje“. Za to putovanje je potrebno, da vaspitanik radi samostalno, da napreduje postupno, da svoju snagu koncentriše, da ide prirodno, da postupa vedro, da se ponaša iskreno, i da se interesuje za sve što je dobro i lepo, istinito i korisno“. Iz ovih preporuka za putovanje Bakić izvodi „načela po kojima se određuje vaspitni postupak“:

- 1) Načelo samostalnosti označava polaznu i završnu tačku vaspitanja...
 - 2) Načelo postupnosti pokazuje tok puta i brzinu putovanja...
 - 3) Načelo koncentracije određuje raspored putovanja...
 - 4) Načelo prirodnosti predstavlja način putovanja... koji najviše odgovara opštoj prirodi čovečijoj i ličnoj prirodi pojedinih vaspitanika,
 - 5) Načelo veština upućuje nas na savladivanje propirka na putu i na upotrebu zgodnih sredstava za to....
 - 6) Načelo istinitosti određuje pravac puta i međusobni odnos saputnika....
 - 7) Načelo interesnosti predstavlja prijetnost putovanja kroz iste predela... (vaspitanja, nauka).
- (Dr V. Bakić, Opšta pedagogika, Beograd, 1898, str. 121).

Principi (načela) se izvode naučnom analizom iz bogate i pozitivno ocenjene pedagoške prakse. Oni su opšti operativni okvir vaspitne prakse, zasnovan na zakonitostima vaspitnog rada u njegovom istorijskom, teorijskom i praktičnom smislu.

Principi imaju snagu tek onda kada postanu nastavnikov lični orijentir na nivou ubeđenja. Kako kaže Vajheid: „Kad govorim o principima ne mislim na verbalne formulacije. Princip koji je čovek posve upio pre je mentalna navika nego formalni iskaz“.

Nema univerzalno važećih nastavnih principa koji bi važili za sva vremena i škole u različitim društvima. Menjaju se njihovi nazivi, a još češće njihova sadržina. Zato ih svaka pedagogija i vaspitna praksa na novi način formuliše. Apolutiziranje važnosti pojedinih principa ili njihovo preecenjivanje ili proglašavanje najvažnijima zbog trenutne važnosti u praksi, obično je dovelo do pojave trenutno popularnih, ali i jednostranih pedagoških pokreta, pravaca i koncepcija: „aktivna škola“, „škola po meri deteta“, „škola podobnosti“, „škola rada“, „škola života“, „škola doživljaja“ i slično. U vremenima ideoloških i političkih previranja posebno je kao dominantan istican princip idejnosti vaspitanja. Opštu vrednost pedagoških principa ne treba shvatiti kao njihovu večnost i nepromenljivost, već kao odraz konkretnog vremena i aktuelne pedagogije. To, svakako, ne umanjuje njihov značaj.

PRINCIP NAUČNE ZASNOVANOSTI I POZITIVNE VASPITNE USMERENOSTI SVIH AKTIVNOSTI

Polazeći od stava da nauka traga za istinom, otkrivajući zakonitosti, unutrašnje veze i odnose u prirodnom i društvenim pojavama, sve aktivnosti koje čine vaspitanje (izbor i programiranje sadržaja učenja, način tumačenja pojmova, stvaranje osnova za izgradnju pogleda na svet) treba da budu naučno zasnovane. Nauka nije jedina koja čoveku otkriva svet, tu su i široki prostori kulture, umetnosti i drugih životnih aktivnosti. Međutim, najveći broj čovekovih radno-proizvodnih i životnih aktivnosti, ipak počiva na sadržajima koji su danas naučno proučavani i proveravani.

Postupajući princip naučne zasnovanosti, ne smemo jednostrano uplovliti u vode ogoljenog scijentizma, čime se čoveku odriče mogućnosti da i na druge načine, osim tzv. pozitivne nauke, tumači svet i život oko sebe. Međutim, u svim područjima u kojima je nauka u službi čoveka, njene rezultate i tekovine ne treba zanemarivati i potcenjivati. Kudirati tehniku, kako kaže Arnold Kloss, „znači biti prozet nekim loše informisanim sentimentalizmom“.

Na kraju dvadesetoga veka, kao posledica vaspitanja, mogu se pojaviti različiti pogledi na svet (idealistički, materijalistički, religijski i sl.), ali bi bilo anahrono ignorisati naučne rezultate u otkrivanju i upoznavanju objektivne stvarnosti, pa i samog čoveka.

Prihvatajući ovaj princip, svi koji rade u oblasti vaspitanja, obavezuju se da, kada je god to moguće, koriste naučno proverena znanja, da ih tumače su stannovišta najnovijih naučnih otkrića i da kod učenika razvijaju interes za nauku i poverenje u mogućnost naučnog objašnjavanja sveta.

Poštovanje ovog principa se ne sme svesti na usko empirijsko tumačenje naučnosti ili tradicionalno shvatanje da se pojam naučnosti odnosi samo na prirodne,

a ne i na društvene pojave (nauke). Radi se o opštem stavu ličnosti prema svome okruženju i njenoj osposobljenosti da na naučno-istraživački način ispoljava svoje generičke i životne potencijale. Nivo proste percepcije i prilagođavanja nije svojstven čoveku kao svesnom i intelektualno razvijenom biću. Uostalom i sama pedagogija je nastala kao čovekovo naučno traganje za suštinom i krajnjim mogućnostima vaspitnog procesa.

Koristeći se tekovinama nauke, kao osnovom za formiranje pogleda na svet kod svojih učenika, nastavnik uspostavlja jedinstvo između obrazovne osnove i celine vaspitanja ličnosti, tj. naučne sadržaje usmerava ka sveopštim ciljevima vaspitanja. Vaspitna usmerenost svih sadržaja, praktičnih aktivnosti i metodičkih postupaka, treba da nauku i njena dostignuća stavi u službu ličnosti koja se razvija. Nauka nije dovoljna sama po sebi i sa svojim rezultatima. Između nje i učenika mora da postoji veoma složen vaspitni proces, ne samo zbog količine usvojenih naučnih činjenica i znanja, već i sasvim određenog načina tumačenja. Ne postoji automatizam i samo jedan smer, između naučne činjenice, njene interpretacije i primene. To je takođe jedan od razloga zbog kojeg se vode borbe za pozicije, u i oko vaspitanja.

Između zahteva naučnosti i vaspitnosti ne treba da bude protivurečnosti, već se oni međusobno mogu uslovljavati, dopunjavati i omogućavati. Zato ih i objašnjavamo kao jedan princip. Protivurečnosti može biti ukoliko se oni vulgarizuju i shvataju kao idejno-politički, propagandistički ili usko utilitistički zahtevi. Mnoge deformacije u vaspitanju i pedagogiji su omogućene, upravo, pojednostavljenim i uprošćenim shvatanjem odnosa i veze između naučnosti i vaspitnosti. Zahtev vaspitnosti predstavlja na određeni način kriterijsko rešenje za selekciju onoga što je u skladu sa usvojenim ciljevima i zadacima vaspitanja i što će doprineti njihovoj realizaciji.

Ovaj zahtev mnogi tumače i kao zahtev pozitivne orijentacije u vaspitanju. Odnosi se, upravo, na izbor sadržaja, postupaka i primera koji imaju naglašeno pozitivnu konotaciju (pozitivni moralni primeri, ogledi bez pogrešaka, sistemi vrednosti, i sl.). I ovaj zahtev ne treba shvatiti usko. Nekada učenici mogu nešto lakše da nauče analizom grešaka. U tom slučaju ovakvi primeri nisu negativni, jer su put i način da se dođe do saznanja pozitivnog, istinitog ili korisnog. U pedagoškom smislu to je, jednostavno, upotrebljiv primer. Do sukoba naučnosti i vaspitne usmerenosti može doći unutar obrazovnih sistema koji imaju orijentaciju, na primer, na neke uske i jednostrane religijske, ideološke ili druge ciljeve i vrednosti. U takvim slučajevima se javlja problem tzv. nejedinstvenosti vaspitnih ciljeva (uže obrazovnih i širih vaspitnih). To se najčešće ogleda u odnosu nastave fizike, veronauke, nekih teorijskih i praktičnih aktivnosti i slično.

PRINCIP SVESNE AKTIVNOSTI

Svesnu aktivnost treba shvatiti kao uslov i rezultat vaspitanja. Do svesne stvaralačke ličnosti se može doći jedino kroz punu i raznovrsnu aktivnost same te ličnosti. Nikakvi spoljašnji stimuli, uslovi i učinci, nikakvi modeli vaspitanja koji pokušavaju da spolja unesu u pasivnu ličnost određene sadržaje, neće moći da pokrenu složene unutrašnje mehanizme ličnosti koja se razvija. Kako je isticao M.

Montenji „detinja duša nije čup koji valja napuniti, već ognjište koje treba razgoreti“. Samo se kroz ličnu aktivnost jedinke može izvršiti interiorizacija tuđih iskustava i razviti dispozicije koje ona nosi u sebi.

Tradicionalne pedagoške teorije su shvatale dete kao „čoveka u malom“, kao individuu koja sve svoje nosi u sebi i vaspitanjem samo treba podsticati i pratiti pojavljivanje onoga što je sudbinski već determinisano. Sama ličnost vaspitanika je pasivni objekat, inertna masa, koja je predmet, ali ne i bitan subjekt vaspitanja.

Savremene pedagoške teorije svoju pažnju usmeravaju na subjekatsku i aktivističku poziciju vaspitanika koji može sebe da menja, ne samo u kvantitativnom, već i u kvalitativnom pogledu. U tom smislu i sama aktivnost je svojstvo ličnosti koje se razvija vaspitanjem.

Princip svesne stvaralačke aktivnosti nije poštovan i ne poštuje se u vaspitnim sistemima koje okružuju totalitarna društvena uređenja, vode autoritarne ličnosti, prožimaju hijerarhijski međuljudski odnosi između nadređenih i podređenih ličnosti i u kojima je cilj pasivno memorisanje i oponašanje, a ne razvijanje sposobnosti. Poštuje se, pak, u društvima progresivne i demokratske orijentacije i vaspitnim sistemima koji respektuju, kako ličnost nastavnika, tako i ličnost koja je tek u procesu formiranja. Viši oblici vaspitne delatnosti podrazumevaju visok stepen svesnosti, intenzivnu komunikaciju učesnika, višesmerne i ravnopravne interpersonalne odnose, neposrednu i ličnu aktivnost onoga koji uči i koji je u procesu razvoja. Njizi oblici vaspitne delatnosti, najčešće se približavaju oblicima imitiranja, prilagođavanja, memorisanja i proste reprodukcije, nedovoljne osvešćenosti i usvojenosti naučenih postupaka, slepe poslušnosti i slično.

U društvima u kojima ljudi vrednuju prema njihovim postupcima, a ne samo na osnovu toga šta misle ili govore, i vaspitanje ne može da bude zasnovano samo na lepim rečima, već na ličnoj aktivnosti svih učesnika vaspitanja. Ovaj princip zahteva obezbeđivanje pogodnih okolnosti i vaspitnih situacija, adekvatnu pripremu i razradu sadržaja (programiranje, planiranje), specifičnu adaptaciju metoda, sredstava i oblika vaspitanja, osposobljenosti nastavnika i pripremu učenika. Njime se istovremeno doprinosi osamostaljivanju učenika i njegovom osposobljavanju za doživotni proces samoobrazovanja. Takođe, ovaj princip ima i snažno motivaciono dejstvo, pošto su učesnici vaspitanja u situaciji stalne provere tempa napredovanja i neposrednog doživljavanja uspeha (efekta) koji se iščekuje. U vaspitanju koje se zasniva na samoaktivnosti, postepeno se brišu razlike i antagonizmi između vaspitnih postupaka (koje pretežno organizuju odrasli) i aktivnosti samih vaspitanika. Vaspitanje se ne shvata samo kao priprema za neki budući život (kao sistem pouka), već kao forma aktivnog i stvaralačkog života. Time se menja i usavršava i sama priroda vaspitanja.

Poštujući ovaj princip vaspitanja, samu ličnost vaspitanika stavljam u situaciju da bude kreatorski i neposredni učesnik vaspitne delatnosti u celini³. Aktivnost nije nešto o čemu brinu ili što simuliraju organizatori vaspitanja. Ona je imanentno

³ Još je J.A. Komenski isticao: „Razumno biće, čovek, treba da se rukovodi ne tuđim, već sopstvenim razumom i da nauči ne samo da u knjigama čita i shvata tuđe poglede na stvari ili čak da ih zapamti i izloži, već da samostalno prođire do korena stvari i usvaja njihov pravi smisao i upotrebu“.

Komenski je insistirao na logičnoj vezi između znanja, aktivnosti i sistema koji u svesti ostaje iza procesa učenja: „...glava, u kojoj je samo sistem, bez znanja, liči na dućan u kome na svim sanducima stoje nalpisi, a sanduci prazni“.

Najveći uticaj, Galilejev uticaj, koja odgovara u odgovornosti pojedinca i podeli sa narodom o tome!

svojstvo pozicije i postupanja vaspitanika. Zato vaspitanika (učenika) treba uključiti u sve faze vaspitnog procesa. On mora da utiče na izbor sadržaja vaspitanja, a oni moraju odgovarati njegovim mogućnostima; on mora da bude središnja „mera“ pri izboru metoda i oblika rada, tj. šta on stvarno može i treba da radi. U istoriji pedagogije je, jedno vreme bio veoma popularan princip prirodnosti, tj. podešavanja svih vaspitnih mera prirodnim procesima koji se javljaju kod deteta. Dunas, tom problemu pristupa šire: ne svodi vaspitanje na proces praćenja samorazvoja, već ličnom aktivnošću jedinke i svesnim uticajima sa strane, proširivati, bogatiti i usmeravati celokupni razvoj ličnosti. Između prirodnih procesa vaspitnihamera i želja odraslih i lične aktivnosti jedinke, treba da postoji sklad, korelacija, harmonija. Tada će i ukupni efekti biti potpuniji.

Ovaj princip podrazumeva i što potpuniju uskladenost spoljašnjih aktivnosti (koje preduzimaju i organizuju najčešće roditelji, nastavnici, instruktori) i unutrašnjih odgovora, tj. aktivnosti koje preduzima i vrši vaspitanik (najčešće podstaknut i izazvan tim spoljašnjim aktivnostima). U dobro organizovanom vaspitnom procesu, vaspitanik će ove spoljašnje podsticaje doživeti kao osnovu svoje motivacije, a ne kao prisilu, prinudu i neku „dosadnu pedagošku meru odraslih“. Indirektno delovanje u vaspitanju mnogi smatraju efikasnijim i humanijim. Vaspitač (nastavnik) se povlači u drugi plan, smanjuje se njegova direktivnost i mogućnost za autoritarno ponašanje. Vaspitanici, pak, redje pružaju otpor, postaju saradnici i shvataju potrebu i koristi od određene aktivnosti. Pojedini autori ovaj princip nazivaju i princip aktivnosti i samostalnosti jer se vaspitanici istovremeno osamostaljuju i postaju samoinicijativniji, što je antipod slepoj poslušnosti. Takođe, ne treba zanemariti i neke sekundarne pedagoške efekte, kao što su vaspitanje odgovornosti, upornosti, tačnosti, a naročito, otkrivanje i upoznavanje svojih sposobnosti i usklađivanje nivoa aspiracije.

Princip svesne aktivnosti mnogi shvataju pojednostavljeno i svode ga na praktične aktivnosti, prihvatajući istorijski nasledeni dualizam i podelu između teorije i prakse, vaspitanja i rada. U savremenom vaspitanju se te podela postepeno prevazilaze: između verbalnih i manualnih aktivnosti, intelektualnih i fizičkih, teorijskih i praktičnih. Pravilnim i potpunim shvatanjem principa svesne aktivnosti nestaje i razlog da se govori o potrebi „povezivanja rada i vaspitanja“ (dodavanjem rada vaspitanju) kao da rad i praktične aktivnosti nisu suštinska komponenta tog istog vaspitanja. Takva podela je društveno-istorijski nastala i uslovljena, iz vremena kada je škola bila mesto samo teorijskog učenja o radu i kada je imala naglašenu intelektualističku prijenatku. Zato u mnogim udžbenicima pedagogije i srećemo poseban princip povezivanja teorije sa praksom i vaspitanja sa radom.

Princip svesne aktivnosti ima svoju biološku, psihološku i sociološku uslovljenost, što još više obavezuje sve učesnike vaspitanja da ga poštuju. Poznato je da je čovek svoju biološku prirodu pokrenuo i razvio upravo radom i aktivnošću („rad je stvorio čoveka“). Psihologija ističe značaj i fizičkih i psihičkih aktivnosti, naročito od Pijaževih ispitivanja („interiorizacija aktivnosti“). Sociološki aspekt se ogleda u novim društvenim odnosima koji postepeno ukidaju eksploataciju, cene ličnu inicijativu i kreativnost i zahtevaju društvenu angažovanost svakog pojedinca.

PRINCIP HUMANOSTI I DEMOKRATIČNOSTI

Humanost i demokratičnost vaspitnog procesa su dva komplementarna zahteva koji se međusobno uslovljavaju i dopunjuju. Humanost shvatamo kao čovečnost, a demokratičnost kao odliku vaspitanja koja ga čini tekovinom i jednakim pravom svih.

Treba razlikovati vaspitanje humanizma kao sadržaj (moralnog) vaspitanja i humanost kao princip koji prožima vaspitni proces i koji učesnike vaspitanja obavezuje na određeni stil ponašanja. Takođe, treba razlikovati pojavu demokratizacije vaspitanja, kao društveno-istorijski i politički uslovljenu pojavu (koja se najviše ogleda u izjednačavanju prava na pristup obrazovanju) i demokratičnost kao princip koji nas obavezuje na sasvim određeni način ponašanja i međusobnih odnosa u procesu vaspitanja. Bez obezbeđivanja demokratskih odnosa među svima koji učestvuju u vaspitanju (klasa, slojeva, socijalnih grupa; državne uprave i škola; nastavnika i učenika) nema ni elementarnih uslova za humanizaciju samog procesa vaspitanja.

Demokratičnost podrazumeva takvu organizaciju vaspitne delatnosti i primenu takvih metoda i sredstava vaspitanja, u okviru kojih će se omogućiti svima bez izuzetka (bez obzira na rasu, veru, naciju, ekonomsku moć, društveni ugled roditelja) da imaju isti trećman, položaj i poštovanje ličnosti. To se odnosi i na međusobne odnose vaspitanika i na odnose između vaspitača i vaspitanika. Istorija vaspitanja i škole nam daje mnogo primera kada su demokratski odnosi i demokratično postupanje bili samo daleka vizija i utopija pedagoških reformatora. Totalitarni državni sistemi, hijerarhijski odnosi, međusobna eksploataciju socijalnih grupa, verska i nacionalna netolerancija, bezobzirnost bogatih prema siromašnima, autoritarni odnosi starijih prema mladima i tako dalje, bili su, a i danas su često, prepreka za poštovanje ovog zahteva u vaspitanju. Međutim, u okviru postojećih društvenih okolnosti, svi koji rade u vaspitanju dužni su da se bore za stvaranje što je moguće demokratičnije atmosfere koja je uslov svakog progressa i napretka u vaspitanju.

Opšta pitanja obezbeđivanja elementarnih uslova i demokratizacije života dece, regulisani su na međunarodnom nivou (na primer, Konvencijom o pravima deteta Organizacije ujedinjenih nacija, i sličnim dokumentima).

Demokratičnost u vaspitanju ne treba shvatiti samo kao neko spoljašnje, pravno i političko pitanje, već, pre svega, kao unutrašnje, pedagoško pitanje. Kao pitanje međusobnih odnosa onih koji znaju, mogu i umeju, prema onima koji ne znaju, ne mogu i ne umeju; onih koji imaju određenu društvenu moć i ulogu i onih koji su tek na putu lične afirmacije; starijih i jačih, prema mladima i nemoćnijima, pripadnika jednog pola prema pripadnicima drugog pola, onih koji ocenjuju i odlučuju i onih koje ocenjuje i o kojima se odlučuje. Vaspitanje se sve više pretvara, od postupka vođenja i podučavanja, u složen pedagoški oblikovani sistem međusobnih kommunikacija. Demokratičnost je uslov uspešnosti tih komunikacija. Kako u pogledu statusa ličnosti, tako i u pogledu motivacije za rad u okviru određenih uslova i odnosa. Brojna istraživanja u oblasti pedagogije i psihologije govore o većim efektima rada tzv. „demokratskog tipa nastavnika“ u odnosu na

nastavnike koji se odlikuju autoritarnošću, ravnodušnošću, nemilosrdnošću, nadmenošću i sličnim osobinama.

Humanost mora biti osnovni postulat celokupne vaspitne delatnosti. I sistema, i institucije, i pojedinačnog pedagoškog postupka. Ogleda se, pre svega, u veri u čoveka i njegove snage i ljubavi prema čoveku, u poštovanju njegove ličnosti i ljudskog dostojanstva, u iskrenosti i otvorenosti u svim odnosima, u brizi o bližnjemu, u vernosti i odanosti, nesebičnosti i altruizmu. Humanost je i princip i sredstvo i cilj, ali i rezultat vaspitanja. Humanostu vaspitača i svega što on preduzima i organizuje, omogućuje se formiranje humane ličnosti svakog vaspitanika. Nastavnik koji ne poseduje osobine humane i demokratske ličnosti, ne može ih izgraditi ni kod svojih učenika. Primenom sredstava presije, drila, ugnjetavanja, agresije i omalovažavanja vaspitanikove ličnosti, on se samo udaljuje od osnovnih ciljeva svoje delatnosti i profesije. Bez obzira koliko uspeha postigao na planu prenošenja znanja iz oblasti struke. Vaspitanje i pedagogiju interesuje samo ličnost u celini.

Vaspitanje je delatnost koja je u svim svojim elementima izrazito humanistička, jer je u celini posvećena čoveku i služi njegovim individualnim i kolektivnim, trenutnim i civilizacijskim ciljevima. Zahtev humanosti u vaspitanju ne sme ostati na nivou opšte proklamacije, parole ili fraze. On je imperativ savremene pedagogije i dokazuje njen stepen razvijenosti. Vaspitanje je prva delatnost kroz koju demokratski ulazi u jedno društvo. Pre svega, vaspitanje kojim su obuhvaćena deca i mladi.

Humanistički pristup vaspitanju ne treba shvatiti kao bolećivost, popustljivost i lažno milosrđe. Odustajanje od važnih i neophodnih zahteva u vaspitanju može biti znak potcenjivanja učenikovih stvarnih mogućnosti, a time i štetno po njegov razvoj. Kako je govorio A.S. Makarenko: „Moj osnovni princip bio je uvek: što više zahteva prema čoveku, ali ujedno i što više poštovanja njegove ličnosti. U našoj dijalektici, strogo uzevši, to je jedno te isto: kada mi od čoveka mnogo zahtevamo, onda se već u tome sastoji i naše poštovanje. Upravo zato što mi zahtevamo, upravo zato što se taj zahtev izvršava, mi i poštujemo čoveka. Na ovim osnovama se zasniva i složeni proces izgradivanja autoriteta nastavnika, vaspitača ili roditelja. Zato i kažemo, da ovaj princip čini osnovu pedagoškog optimizma u vaspitanju.

Dosljedno poštovanje zahteva humanosti i demokratsnosti, naročito je važno u društvenim sistemima i istorijskim razdobljima kada su ove vrednosti u krizi (ratni događaji, nacionalni sukobi, klasnu eksploataciju, socijalno raslojavanje, komercijalizaciju u kulturi, potrošački mentalitet, kriza i promena tradicionalnih moralnih vrednosti i tako dalje).

Zahtev za humanizacijom vaspitanja, ne odnosi se samo na sferu međuljudskih odnosa. Nastavnik i svi koji organizuju vaspitne delatnosti, dužni su da izvrše i humanizaciju svih uslova u kojima se odvija vaspitanje: humanizacija prostora, učesnika, sredstava sa kojima se radi, toka vaspitnih aktivnosti i slično. Humanizam oličava čovekovu brigu o drugom čoveku, ali ne samo u personalnom smislu, već i u odnosu na uslove koji treba da budu dostojni čoveka i u kojima učenik raste i formira svoje osobine. Podesavajući okolinu svojim potrebama, čovek je humanizuje, a adaptirajući okolinu potrebama razvoja i vaspitanja, on u stvari, humanizuje i sam vaspitni proces.

Princip humanosti i demokratsnosti nas obavezuje, dakle, da sve okolnosti, sadržaje, metode, postupke, sredstva i oblike rada, biramo i primenjujemo tako da su u interesu čoveka, kako pojedinca, tako i društva u celini. Humanosti nema van čoveka i ljudskog društva i ničim se drugim ne može izgraditi, osim vaspitanjem koje je humanistički zasnovano i oplemenjeno.

PRINCIP INDIVIDUALIZACIJE I SOCIJALIZACIJE U VASPITANJU

U istoriji vaspitanja ima više reformnih pokreta koji su prenaplaćavali ili individualitet ili kolektivitet i time od dobrih namera dotazili do zablude i pogrešnih pedagoških koncepata. Zato je neophodno u vaspitnom procesu održavati skladan odnos između individualnosti i društvenosti, uvažavajući podjednako i lične karakteristike, interese i potrebe, i odlike, ciljeve i potrebe socijalnog okruženja u kojem ličnost živi. Ovaj princip ne podrazumeva samo jedno ili drugo, već i relaciju od individue do socijalne sredine i tok njenog uklapanja u konkretnu socijalnu sredinu.

Individualizacija i socijalizacija nisu u protivurečnosti, već su u dijalektičkom jedinstvu i međuzavisnosti. Bez poštovanja zahteva za individualizacijom razvoja i vaspitanja, nema ni optimalne i logične socijalizacije ličnosti. Uostalom, individualizacija je jedino i potrebna i moguća u okviru kolektiva i zajedničkih formi života.

Svako ko organizuje vaspitni proces i učestvuje u njemu, treba da vodi računa o uzrastu i individualnim karakteristikama svakog vaspitanika. Prema njima treba odmeriti svaku pedagošku meru, razradu sadržaja, sredstvo, oblik i postupak vaspitanja. Iz ovog principa izvodimo zahteve odmerenosti i dostupnosti. Poznato je da bez ulaganja napora nema ni razvoja organa i funkcije. S tim u skladu vaspitanicima treba određivati zahteve i zadatke u čije je rešavanje potrebno uložiti određeni napor. Naravno, napor ne sme da prevaziđe realne mogućnosti vaspitanika. Zahtevi koji su iznad tih mogućnosti dovode do neuspeha i razočarenja.

Da bi ispoštovao ovaj princip vaspitač mora da dobro poznaje svoje vaspitanike, njihov tempo napredovanja i stepen postignuća u određenoj oblasti. Zahtev postupnosti obavezuje vaspitače da svoje aktivnosti prilagode, upravo, stepenima i tempu razvoja svakog učenika.

Nije samo svaki čovek posebna i jedinstvena ličnost, već je i svaka njegova osobina izražena na njemu karakterističan i specifičan način. Čovek je, dakle, jedinstven i neponovljiv, sa pravom mrežom individualnih razlika⁴. Pored razlika u kalendarskom uzrastu, vaspitači treba da upoznaju i prate razlike u intelektualnom

⁴ I u stranoj literaturi sredimo pokušaje da se individualne razlike prate i izračunavaju u tzv. uzrastima i međusobno porede. Zapažali smo sledeće uzraste: hronološki (kalendarski) uzrast, psihološki uzrast, anatomske uzrast, mentalni uzrast, obrazovni uzrast (Educational age), emocionalni uzrast, socijalni uzrast, moralni i religiozni uzrast. Uz ove razlike, prate se i razlike prema polu, porodičnim prilikama i slično.

Vadimo školskih reformi se najviše zadržava na rešavanju problema prilagođavanja nastave mogućnostima učenika. Možemo ih razvrstati u tri grupe:

- a) sistemi koji su individualizovani prema sposobnostima učenika,
- b) reforme koje prilagođavaju nastavniku sposobnostima učenika, i
- c) reforme koje proučavaju i pomažu adaptiranje učenika sistemu nastave.

uzrastu (učinom količniku), obrazovnom uzrastu (nivou znanja), socijalnom uzrastu (nivou i karakteristikama socijalizovanosti) i tako dalje. Pručanje svih ovih individualnih razlika podrazumeva i odgovarajuću metodološku osposobljenost vaspitača (poznavanje naučno-istraživačkih metoda, tehnika i instrumenata). U tom pogledu njima značajnu pomoć mogu pružiti školski pedagozi i psiholozi.

A.S. Makarenko je isticao da je pedagogija najdijalektičnija nauka i da je on postao pedagog kada je naučio da na vrlo mnogo različitih načina postavlja isti zahtev, izriče isto upozorenje ili opomenu, što, razume se, zavisi od individualnih svojstava i odlika vaspitanika. Cilj vaspitanja je opšti i u osnovi isti za sve, ali su metode, sredstva i postupci njihovog ostvarenja različiti i zavise od okolnosti i učesnika vaspitanja.

Razvoj pojedinca do krajnje mogućih njegovih granica je u interesu i društva i pojedinca. Zahtev individualizacije ne podrazumeva podsticanje individualizma i egoizma, već, naprotiv, osposobljavanje ličnosti da se na lakši način uključi u socijalni milje. Ličnost sa dosta znanja, pozitivnim osobinama i razvijenim sposobnostima, svakako će to lakše postići. Teorije o kolektivističkom vaspitanju i „bezuslovnom počinjavanju pojedinca interesima kolektiva“, zanemarivale su individualitet vaspitanika, što je posebno ometalo razvoj onih koji ne pripadaju kategoriji prosečnih, tj. ispod prosečnih i darovitih. Ometanje maksimalnog razvoja darovitih, na primer, nanelo je mnogo štete i pojedincima i društvu u celini (posebno u oblasti nauke i umetnosti).

Socijalizacija visoko razvijenih individualista moguća je jedino u grupama, kolektivima i kolektivnim oblicima života. Vaspitanje u kolektivu, putem kolektiva i za kolektiv je okvir za savremeno vaspitanje i podrazumeva, ne samo proces socijalizacije pojedinca, već i vaspitanje kolektiva i javnog mnjenja (formiranje), koji su najbolje sredstvo i za vaspitanje pojedine ličnosti.

Kolektiv je, u stvari, posledica vaspitnog rada sa pojedincima, ali i snažno vaspitno sredstvo za usklađivanje njihovog ponašanja i razvoja. Zato i naglašavamo da ne postoji i da ne sme da postoji nesklad i protivrečnost između zahteva individualizacije i socijalizacije, između pojedinca i kolektiva kojim pripada.

Poštovanje ovog principa delimično razrešava i složeno pitanje vaspitanja učenika kao slobodne i samostalne ličnosti. Sloboda se ne može ostvariti u socijalnoj izolaciji, već je i ona forma međuljudske komunikacije i lične afirmacije u kontaktu sa drugima. Zato je pravilna socijalizacija i izraz slobode i samostalnosti ličnosti.

Vaspitanje u kolektivu i putem kolektiva nije samo komunikacijski okvir i nekakav prazan prostor, već sistem svesno vođenih i organizovanih aktivnosti (poslova) samih vaspitanika. Same kolektive, koje karakteriše dobrovoljnost, strukturalnost i homogenost, možemo formirati samo na bazi određenog rada i delatnosti. Vođeni zajedničkim interesima, potrebama i ciljevima, pojedinci se ujedinjuju, pomažu, jedni na druge utiču i time vaspitavaju. Ove forme vaspitanja su veoma bliske vaspitanicima, oni u njima učestvuju i ne doživljavaju ih kao presiju. Istovremeno, one su i oblik realnog života u kome se proveravaju stvarni efekti vaspitanja. Zato se obično kaže da je kolektiv i objekat i subjekat vaspitanja. Na njega se može uticati, ali se i njime može uticati na pojedinačnu ličnost. Uporedo sa procesom formiranja kolektiva menja se i uloga vaspitača. U početku je njegova uloga značajnija i direktivnija, a kasnije se svodi na postupke praćenja, kanalsanja i

usmeravanja. Time se ispunjavaju i uslovi za osavremenjivanje elemenata učeničke samouprave koja je, takođe, jedna od značajnih tekovina i posledica vaspitanja.

Pogrešno bi bilo ovaj princip povezati samo sa procesom formiranja kolektiva pošto u procesu vaspitanja postoji mnoštvo socijalnih grupa koje se razlikuju i po broju članova, vremenu nastanka i dužini postojanja, unutrašnjoj strukturi, kohezivnosti, odnosima i slično. Vaspitanik je istovremeno, privremeno ili trajno, pripadnik mnogih i vrlo različitih socijalnih grupa i u njima vrši vrlo različite socijalne uloge. Upravo, vaspitni uticaj posredstvom tih grupa i poznavanje odnosa u tim grupama, može vaspitačima da olakša ukupan rad na vaspitavanju ličnosti. Ovim pitanjima se više bavi socijalna psihologija.

PRINCIP JEDINSTVENOG DELOVANJA SVIH ČINIŁACA VASPIIANJA

Princip jedinstvene usmerenosti svih vaspitnih činilaca je samo na prvi pogled lako ispoštovati: pošto je cilj našeg vaspitanja jedinstven, treba obavezati sve učesnike vaspitanja (porodicu, školu, crkvu, druge vanškolske činioce) da jedinstveno deluju. Jedinstveno delovanje povećava snagu i moć uticaja i obrnuto.

Međutim, jedinstvena usmerenost se mora ostvarivati u uslovima pluralizma delovanja i različitosti stavova o životu i svim konkretnim pitanjima. Vaspitanje se ne sme zatvarati u školske zidove, otuđivati od roditelja i građana, jer će se ubrzo naći u izolaciji od životnih problema i protivrečnosti, postaće dogmatsko, konformističko i nekritičko. U ime monolitnog jedinstva svih koji vaspitavaju može doći do lažnog mira i veštačke pedagoške sterilizacije svega što okružuje dete, čime vaspitanje prestaje da bude prirodni i sastavni element svakodnevnog života, već njegova ulepšana kopija. Vaspitavanje „pod staklenim zvonom“ je jedna od davno uočenih pedagoških grešaka.

Pedagoško oblikovanje životne sredine je neophodno i korisno, ali samo ako je sastavni deo života i dečje svakodnevice. To znači da svi činiloci (faktori) vaspitanja treba da vode računa o svojoj pedagoškoj transformaciji, adaptaciji i delovanju. Niko nije oslobođen složenih i važnih obaveza vaspitanja: ni porodica, ni škola, ni ustanove kulture, zdravstva, umetnosti, ni religijske ili neke druge institucije. Porodica i škola su, svakako, u središtu i najuticajnije su i imaju najveću odgovornost. One treba da budu mesto susretanja, konfrontiranja, ali i razrešavanja i usaglašavanja eventualno različitih vaspitnih koncepcija, postupaka i posledica. U vaspitanju ne treba težiti po svaku cenu ka nekonfliktnosti, već ka takvom razrešavanju konfliktnih situacija koje će postati deo vaspitanja i u interesu ukupnog pozitivnog razvoja vaspitanika.

U svakodnevnom životu smo često svedoci mnogih negativnih pojava koje štetno utiču na vaspitanike, ometaju njihov razvoj i poništavaju brojne pozitivne uticaje koje su ostvarile, na primer, porodica i škola. To su, pre svega, nuzbrodakti komercijalizacije kulture, nekritičkog prijematičkih sistema moralnih vrednosti koje ne odgovaraju našoj tradiciji ili kulturi, potisnuti ili nerazrešeni konflikti između pojedinih generacija, pripadnika različitih ideologija, nacija ili religija i slično. Pedagoška pomoć, usaglašenost različitih izvora informacija i obrazloženje

(objašnjenje) pojedinih pojava, neophodni su u procesu vaspitanja, posebno kada se radi o deci i mladima.

Paralelizam međusobno protivurečnih pedagoških dejstava može kod vaspitanika da dovede do unutrašnjih konflikata i razbijanja celovite strukture ličnosti, a time i do izraženih neurotičkih stanja. Saradnjom svih činilaca vaspitanja, ta konfliktost se mora razrešavati, a jedini arbitar je krajnja pedagoška korist ličnosti koja se vaspitava. Nesklad i protivurečnost se mogu pojaviti između pojedinih vaspitnih činilaca, na primer, između škole i crkve, ali i unutar pojedinih vaspitnih faktora, na primer, između oca i majke, razvedenih roditelja, pojedinih nastavnika u školi i tako dalje.

U suprotstavljanju negativnom dejstvu pojedinih činilaca, treba se osloniti, pre svega, na samog vaspitanika i njegovu osposobljenost da kritički prima i selekcionise spoljne uticaje. Međutim, ne treba biti u zabludi da će to vaspitanici uvek, i na svakom uzrastu, želeti, moći i umeti. Zato je pomoć odraslih, a pre svega, roditelja i nastavnika neophodna.

Ovaj princip nas obavezuje da prihvatamo značaj i važnost svih učesnika u društvenom životu i vaspitanju. Ako, na primer, procenimo uticaj škole, njenu pedagošku oblikovanost i osposobljenost, lako ćemo podleći zahtevu za školarizacijom celokupnog vaspitanja, tj. tendenciji da škola i državne vaspitne institucije budu jedino mesto vaspitanja i vrhovni arbitar za sva pedagoška pitanja (tzv. „pedagoški Olimp“). S druge strane, ako potcenimo ulogu škole, pogrešićemo poput mnogih tzv. ultralevih intelektualaca koji su krajem ovog veka trazili ukidanje škole i „raškolovano društvo“. Razlog je u opštem nezadovoljstvu školom koja se umnogome odvojila od života i svog socijalnog okruženja, a uz to nije ostvarila očekivane vaspitne efekte.

Takođe je važno osetiti razliku između jedinstva vaspitnih ciljeva i zadataka i metoda, sredstava i oblika vaspitnog rada kojima se to postiže. Ličnost, kao i društvo, radi svog sopstvenog integriteta, teži jedinstvu vaspitnih ciljeva i zadataka. Međutim, to automatski ne znači da se oni ne mogu ostvarivati u uslovima različite organizacije i primenom raznovrsnih vaspitnih metoda, postupaka i sredstava. Pluralitet delovanja i uticanja na ličnost predstavlja upravo bogatstvo življenja savremenog deteta. Naravno, uz uslov da u tom pluralitetu postoji neophodno i optimalno jedinstvo koje će koristiti, a ne štetiti vaspitaniku.

OPŠTE METODE I SREDSTVA VASPITANJA

Metoda je osmišljen i ustaljen postupak usmeren na postizanje nekog cilja u nauci ili praktičnoj delatnosti. Kada se radi o postupku dolazanja do novih otkrića i saznanja, tada govorimo o naučnoistraživačkim metodama i njima se bavi metodologija, a kada se radi o putevima, načinima i rešenjima za realizaciju vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka (vaspitanja kao praktične delatnosti), tada govorimo o metodama vaspitanja (uže o nastavnim metodama) i njima se bave opšta metodika vaspitanja, didaktika i posebne metodike pojedinih vaspitnih područja ili nastavnih predmeta. Metode nam, dakle, odgovaraju na pitanje kako postupati da bi se cilj vaspitanja praktično ostvario. Metode označavaju relativno ustaljene modele (redosled, procedure) ponašanja koji su se pokazali efikasnim. Pedagogija kao

nauka, proučava te raznovrsne metodičke modele za organizaciju vaspitnog procesa i time podiže nivo njihove osmišljenosti, svesnosti, pa i efikasnosti. U primeni metoda vaspitanja suredu se i prepliću veština (uvežbanost, rutina) i primena novih naučnih otkrića pedagogije, psihologije, posebnih metodika i drugih nauka koje proučavaju tok vaspitnog procesa. Metode u sebi treba da sadrže karakteristike najracionalnijih i najdelotvornijih, naučno dokazanih i praktično proverenih sistema vaspitnog postupanja.

Kako je vaspitna delatnost raznovrsna i složena, tako ne postoji ni jedna univerzalno važeća metoda vaspitanja, iako smo rekli da je to relativno ustaljen postupak. Monometodizam je, upravo, težnja da se jedan postupak proglasi najvažnijim ili jedino ispravnim i efikasnim. Ovakvim pristupom se najčešće želi nametnuti neka jednostrana filozofija vaspitanja ili ostvariti neki uži cilj (poslušnost učenika, stvaranje lojalnih građana i sl.). Suprotna tendencija je ametodizam, tj. zalaganje da se odustane od bilo kakvog osmišljenog i trujnijeg načina vaspitnog postupanja i definisanja bilo kakve metodike vaspitanja. Ovim se, praktično, dezavuiše sama potreba i priroda vaspitanja, onemogućuje svesno uticanje na razvoj učenika i sve se svodi na stihijni samorazvoj individue. Samo životno iskustvo ljudi govori da to nije u interesu njih samih.

- naučna znanja, činjenice, podaci,
- sistem vrednosti,
- direktne pouke, saveti, upozorenja,
- objašnjenja,
- primeri i ideali iz života, istorije, literature, filma, umetnosti,
- život i rad u kolektivu,
- kritika i samokritika,
- uključivanje vaspitanika u zbivanja, itd.

- praktično učešće u radu,
- ponavljanje i vežbanje naučenog,
- pridržavanje režima života i rada,
- dobra organizacija vasp. procesa,
- puna aktivnost u kolektivu,
- preuzimanje i ispunjavanje obaveza, ispravljanje grešaka, itd.

ubedjivanje i uveravanje	vežbanje i navikavanje
podsticanje	sprečavanje

- odobravanje, podsticanje rečima, priznanja, pohvale, obećanja,
- primeri iz života, literature, umetnosti, ideali,
- nagrade,
- takmičenja,
- posebne diplome, povelje, pisane pohvalnice i sl.

- primedba, prigovor, zamerka,
- individualna kritika, kritika pred kolektivom i kritika kolektiva,
- javno mnjenje u kolektivu,
- kontrola rada i ponašanja,
- zahtevi, zabrane, naređenja,
- kazne, itd.

Opšte metode i sredstva vaspitanja

11

U savremenim, sve složenijim uslovima života, rada i vaspitanja, treba *tragati za što raznovrsnijim i efikasnijim metodama, metodičkim postupcima i sredstvima vaspitanja*. Sve one zajedno čine *celovit sistem pedagoških metoda*.

Metode objedinjuju sve vaspitne postupke kojima je cilj izgradnja i oblikovanje ljudske ličnosti. To je celishodna i uporedna aktivnost vaspitača i vaspitanika, logički povezana i dinamična. Ona nikada nije šablon, šema i kalup, već se u okviru nje i vaspitač i vaspitanik stvaralački ponašaju, u skladu sa uslovima vaspitne situacije.

Postoje različite *klasifikacije metoda* koje se koriste u vaspitanju ili posebno u nastavi. Kao *opšte metode vaspitanja*, najčešće se pominju: *metoda ubedivanja i uveravanja* (saznavanje, shvatanje i emocionalno prihvatanje određenih pogleda, ubedenja, uverenja, stavova i vrednosnih opredeljenja); *metoda vežbanja i navikavanja* (osposobljavanje za primenu usvojenih znanja, vrednosti, ubedenja, uverenja, umenja i navika); *metoda podsticanja* (motivacioni sistem postupaka), i *metoda sprečavanja* (izbegavanje i eliminisanje negativnih elemenata u vaspitnom procesu).

Metode sa istim ili sličnim nazivima *moгу se koristiti na vrlo različite načine*, u zavisnosti od toga kako *tretiraju i tumače sadržaje*, kako se *odnose prema vaspitaniku-učeniku*, koja *vaspitna sredstva i na kakav način koriste* i tako dalje. To nas, svakako, *upućuje na zaključak da je, bez obzira na naučnu proučenost i usavršenost metoda i sredstava vaspitanja, za njihovu primenu najviše odgovoran sam vaspitač-nastavnik*.

Vodi učenika u pozitivnu pravcu
ova metoda se koristi onim što je većto
METODA UBEDIVANJA I UVERAVANJA
Metoda ubedivanja i uveravanja treba da stvori takve uslove i vaspitne situacije u kojima će vaspitanik svesno, aktivno i kritički da prima nova znanja i sisteme vrednosti *iz nauke, životne stvarnosti i našeg društva*. Time se stvara osnova za pogled na svet, koji u sebi integriše i stavove, ubedenja, uverenja i postupke ličnosti.

Sticanje znanja, usvajanje određene količine činjenica i podataka i čistih sistema društvenih i ljudskih normi i vrednosti, nije samo sobom dovoljno. Oni treba da se interiorizuju u ličnost i postanu deo *svesti i verovanja*, da postanu *motiv* praktičnog postupanja te ličnosti. Vaspitni proces, koji se ne zadržava samo na svojim obrazovnim zadacima, ima i zadatak da uspostavi ovu čvrstu vezu između znanja, ubedenja i ponašanja. Ubedivanje i uveravanje je *proces*, čiji su *rezultati* izgrađeni *ubedenja i uverenja, usvojene vrednosti, stavovi i pogled na svet ličnosti*. Pravilna upotreba ove metode omogućuje uspostavljanje jedinstva između: *misli - reči - razumevanja - osećanja - i postupanja*. Našem društvu nisu potrebne pokorne i poslušne ličnosti, koje se slepo počinjavaju autoritetima, bez obzira koliko znaju i šta umeju da urade. Još su nam manje potrebne ličnosti koje će neka znanja i radne postupke da usvoje i primenjuju bez razumevanja i mehanički. Vaspitanje gubi svoj smisao ukoliko se ostvaruje delimično i nepotpuno.

Metoda ubedivanja i uveravanja ima u osnovi *dinamičku ulogu* u formiranju ličnosti jer su, upravo, ubedenja i uverenja (stavovi, sistem vrednosti) ta koja imaju kohezivnu snagu i koja pokreću ličnost na akciju. *Tek na nivou ubedenja i uverenja, na primer, u oblasti morala, određeno poznavanje moralnih normi, može dobiti ulogu motiva*. Moralno zdrava ličnost, sa izgrađenim sistemom moralnih svojstava,

ubedenja i uverenja, žestoko i uporno će se *boriti za njihovo dosledno poštovanje i primenu*. Ličnost kod koje taj metodički krug nije zatvoren, biće nestabilnih uverenja, moralno kolebljiva i labilna, lako će ih menjati, više će se prilagođavati određenim društvenim situacijama, nego što će imati snage da ih menja. *Takva ličnost neće menjati okolnosti, već će okolnosti menjati nju*.

Možemo reći da se ova metoda bavi onim što je većto, ali isto tako i stalno promenljivo u vaspitanju: šta je dobro, istinito, vredno, ljudski poželjno, lepo, a šta loše, lažno, nevredno, nepoželjno i ružno. O svemu ovome učenici saznaju određene činjenice, pojmove, sudove, kategorije, pravila, načela, zakone, koje kroz svoje raznovrsne aktivnosti nastavnici objašnjavaju, tumače, interpretiraju i *pedagoški obrađuju*, da bi ih učenici lakše zapamtili, razumeli, osetili, usvojili i praktično koristili.

Učenici određena znanja usvajaju ili uz neposrednu pomoć (objašnjenje, tumačenje) nastavnika ili kroz ličnu kritičku i samokritičku aktivnost. *Racionalno shvaćene životne pojave, moralna načela i sistemi vrednosti, delovanjem na učenikov emocionalni sklop, treba da prerastu u lična ubedenja, uverenja, stavove i da predstavljaju osnovu i kriterijum za vrednosno opredeljivanje u praktičnom postupanju*. Pošto u osnovi ove metode leži *postupak procenjivanja i vrednovanja*, u fokusu koga se i izgrađuje sistem ličnih vrednosti, ubedenja, uverenja i stavova, mnogi su je nazvali i *metodom vrednovanja* (etičkog, estetskog itd.).

Metoda ubedivanja i uveravanja neće uvek za osnovu imati znanja, fakte, lako vidljive činjenice i podatke. Vrlo često će se zadovoljiti i *verovanjem*. Zato se u njoj dosta koriste snaga reči, emocionalno intonirani iskazi, moć umetničkog izražavanja, vrednosno angažovane interpretacije i slično. Zbog toga u njenoj primeni između nastavnika i učenika mora da vlada iskreno i duboko *poverenje*, koje se ne sme olako izneveriti. Uveravanje treba da bude prirodno, neusiljeno i bez presije u bilo kojoj formi. Sam nastavnik mora biti u potpunosti, duboko i iskreno prožet, ubeden i oduševljen onim o čemu govori, tj. u šta ubedauje svoje učenike. U takvim metodskim postupcima nastavnik se približava dramskom umetniku i koristi njegovu sredstva. Da je ova metoda vaspitanja vrlo moćna govore brojni primeri iz istorije da su se ljudi čvrstih ubedenja i uverenja žrtvovali za njihovo dosledno poštovanje.

Način i proces izgrađivanja ubedenja i uverenja kod učenika, značajan je i zbog toga što u formiranju ličnosti, nije bitan samo *cilj* (ubedenja, uverenja), već i *postupak* kako se do njih došlo. Sama primena metode, dakle, ostavlja traga na ličnost i utiče na njen odnos prema drugovima, nastavnicima, roditeljima, odraslima. Ova metoda je tipičan primer tzv. komunikacijske i emancipatorske pedagogije i više nego ijedna druga zavisi od *odnosa nastavnik - učenik*.

Pravilnim i uspešnim korišćenjem metode ubedivanja i uveravanja nastavnik *usmerava učenika* (ranije je korišćen izraz „vodi učenika“) u pozitivnom pravcu, pomaže u razviku njegovih osobina volje i karaktera i utiče na stvaranje osnovnih kontura njegovog pogleda na svet. On *kultiviše njegov temperament i oplemenjuje emocionalno izražavanje*. U tradicionalnim udžbenicima pedagogije (na primer, kod

V. Bakića većina ove problematike obrađena je u posebnom odeljku pod nazivom hodegetika⁵.

U savremenom vaspitanju metoda ubedivanja i uveravanja ne podrazumeva samo jednosmerni oblik komunikacije, od nastavnika prema učeniku, već dvosmernu i višesmernu komunikaciju, a takođe i vaspitne situacije u kojima učenici sopstvenom snagom i iskustvom dolaze do određenog životnog uverenja, stava ili čitavog sistema vrednosti. To naročito važi za period adolescencije u kome mladi imaju naglašenu potrebu da tragaју za samostalnim i autonomnim rešenjima za svoja životna opredeljenja. Pedagogija samorealizacije i samoaktuelizacije na ovakvim vaspitnim postupcima zasniva većinu svojih metodičkih rešenja. Ovakve vaspitne situacije dovode vaspitanika u subjekatsku poziciju i smanjuju šanse da vaspitni rad bude jednostrano sveden na autoritarni i dominantni uticaj nastavnika i starijih.

Sredstva ubedivanja i uveravanja su vrlo raznovrsna:

Istinite činjenice, podaci i naučna znanja koja učenici stiču prvenstveno kroz proces nastave i koja predstavljaju osnovu pogleda na svet svake ličnosti. Usvajanje tih znanja treba da bude sistematično, temeljno i sa razumevanjem. Učenik koji je vrednim i urednim učenjem stekao naučno proverena znanja i koji ima sredenu i celovitu sliku sveta oko sebe (prirodne i društvene okoline, sveta umetnosti) ima, svakako, veće šanse da izgradi stabilan sistem ubedenja i uverenja o tom svetu i životu koji ga okružuje. I u ovom slučaju se potvrđuje da su obrazovanje i vaspitanje dve, dijalektički povezane, strane jednog jedinstvenog procesa formiranja ličnosti.

Sistem vrednosti sa odgovarajućim dokazima, nije samo pregled saznatih i upamćenih normi i društveno priznatih vrednosti, već, pre svega, polazna osnova za vrednovanje sopstvenih i tuđih stavova, odlika, svojstava, ubedenja i uverenja. Bez tog sistema učenik se ne može odnositi prema okolnom svetu procenjiivački i samostalno, već se mora povoditi za tuđim tumačenjima, ocenama i prihvatanjima ih skoro mehanički i bez razumevanja. Takve ličnosti su zavisne i nesamostalne, a njima obično drugi manipulišu.

Društveni običaji, navike, obredi i zakoni koji vladaju u određenoj, užoj ili široj socijalnoj grupi, takođe predstavljaju jedan sredinski okvir u koji se ličnost uklapa i prema kome ona ima specifično osećanje dužnosti. Taj proces prihvatanja uticaja sredine ne treba da bude automatski, mehanički i bez razumevanja i emocionalne prerade, već lični stvaralački čin ličnosti koja to inkorporira u sebe kao svoj, preradeni sistem normi za ponašanje u socijalnom okruženju.

Situaciono uticanje je veoma snažno sredstvo metode ubedivanja i uveravanja i podrazumeva raznovrsno i neposredno uključivanje učenika u aktuelna zbivanja u njegovom životnom i radnom kolektivu, lokalnoj sredini, pa i šire, u zemlji i svetu.

⁵ Kako kaže dr Vojislav Bakić, u Pedagoškoj Hodegetici (nauci o upućivanju na vaspitni rad) pokazalo se, kako se, po pravilu, razvijaju osećanja i volja. Vaspitanje koje se dobiva nastavnim, zove se posredno vaspitanje (proučava se didaktika), a ovo se zove neposredno vaspitanje, ili vaspitanje u užem smislu, za razlikovanje od obrazovanja intelekta.

On vaspitanje deli na intelektualno, emocionalno i volitionalno (praktično); o prvom govori didaktika, a o drugom i trećem govore Hodegetika i vaspitna disciplina. V. Bakić takođe ističe, još te davne 1898. godine, da je Hodegetika u Pedagogiji slabo obrađena, te se ona činio meša s običnom vaspitnom disciplinom.

Danas je ovakva podela rečka, kao i sam termin. (Dr Vojislav Bakić: Opašta pedagogika, Beograd, 1898, str. 368).

Vaspitanja nema bez razvijene mreže interpersonalnih odnosa, bez punog i aktivnog života i rada u kolektivima (porodici, odeljenju, grupi Dečjeg saveza, sportskoj ekipi itd.). Kroz ličnu aktivnost i druženje sa drugovima i prijateljima, najprirodnije teče proces usvajanja, ali i samoprocenjiivanja društveno pozitivnih i važećih vrednosti, ideja, stavova, ubedenja i uverenja. Živote situacije su čak i pogodnije od nastavnih situacija jer su direktni život, a ne učenje o njemu.

Predavanja, javne rasprave i polemike o aktuelnim pitanjima života i ponašanja ljudi, često se praktikuju, ne samo u školi, već i u izv. neformalnim oblicima vaspitanja i uticanja na ljude. Svi koji žele da utiču na formiranje javnog mišljenja, da šire svoje ideje i sisteme vrednosti i da utiču na druge sa ciljem da ih ovi prihvate, organizuju svakodnevno razne tabine, javna predavanja, zborove i mitinge, diskusije i polemike, okrugle stolove, pišu propagandne materijale i tako dalje (političke stranke, socijalni pokreti, organizacije, udruženja građana i sl.). U školi takođe treba da postoji razvijena mreža predavanja i javnih razgovora, naročito o onome što nije obuhvaćeno nastavom, uz učešće popularnih ličnosti iz javnog života, nauke, kulture i umetnosti. Predavač izlaže, objašnjava, tumači i daje svoju interpretaciju, odgovara na pitanja učenika i sa njima polemizuje. Predavanja ovog tipa su obično emocionalno obojena, živa, dinamična i za učenike interesantna. Ako je predavač nastavnik, on može svoju ulogu da produži i na proces vežbanja, praćenja i kontrolisanja učenika, koji su spremni da usvoje ideje, poruke ili vrednosti.

Objašnjenja nastavnika (vaspitača) su neophodna i predstavljaju posrednika između onoga što učenik čuje, sliša, vidi ali dovoljno ne razume i ne oseća kao svoje. Sasvim je normalno da u toj fazi učenik i nije sposoban da neku ideju, vrednost i poruku razume, oseti i samostalno proceni. Nastavnik, upravo, u ovom činu predstavlja društvo (svet odraslih i iskusnih) i posreduje između nasleđenog i zatečenog sistema vrednosti i nove generacije.

Ugledanje ima svoju osnovu u podražavanju i imitiranju, ali se ne sme na njima zadržati. Ugledanjem vaspitanici slede druge, pametnije i iskusnije. Ukazaćemo na dve varijante: ugledanje na primere i ugledanje na stvorene ideale (uzore).

Primeri su, prema mišljenju mnogih teoretičara i praktičara, osnovno i najjačanje sredstvo ubedivanja i uveravanja, mada sva sredstva u određenim uslovima i okolnostima imaju svoju vrednost. Osnovni primer su, svakako, najjačim dejstvom jeste primer vaspitača – roditelja i nastavnika. Zato je i jedno od najvažnijih pitanja pedagogije, kakav treba da bude lik vaspitača i nastavnika, njihovo ponašanje i odnos prema onima koje uče i vaspitavaju. Autoritet nastavnika treba da proizilazi iz pedagoške situacije i da se zasniva na pozitivnim osobinama njegove ličnosti. On ne sme biti lažan i stečen nehumanim sredstvima. Uticanje putem ličnog primera nastavnika, često se zasniva na poverenju, što je neophodno naročito na mladom uzrastu.

Ugledanje na drugove (koji su bolji, koji predstavljaju vode ili jezgro dečjih kolektiva), takođe predstavlja vaspitanje na osnovu primera iz najbliže okoline. Takođe, ugledajući se na svetle primere iz tradicije škole ili zavičaja, učenici se su ponosom prihvataju obaveze da brane ugled škole, grada ili svoga naroda. Takav odnos proizilazi upravo iz mehaničnoga usvajanja određenih ideja i sistema vrednosti za koje su se borili njihovi slavni prethodnici.

U praktičnom vaspitnom radu često se koristi konkretni postupak upoređivanja i suprotstavljanja dobrih i rđavih primera. To je često neophodno, ali ne sme da se pretvori u pojavu stvaranja „crno-bele“ slike sveta, jer ona uglavnom i nije takva.

Stvaranje ideala je postupak usmeravanja učenika prema uzoru (modelu). U vaspitanju koristimo primere i ideale iz života, istorije, literature, umetnosti, filma, sa televizije i slično. Ideali su nešto savršeno čemu učenik može da teži u životu, tj. određeni sklop osobina, odlika i vrednosti koje bi učenik želeo da stvori kod sebe. U tome je velika motivaciona uloga primera i ideala. Naravno, ideali se menjaju u toku života, pod uticajem okoline, javnog mnjenja i uslova života, o čemu ima dosta istraživanja.

Saveti, direktne pouke vaspitača, roditelja i drugova, kao i posebni etički razgovori primenjuju se u cilju upućivanja, upozoravanja, savetovanja i poučavanja onih koji su u procesu vaspitanja. Pojedini autori izvode kao posebnu vaspitnu metodu, metodu poučavanja. U direktnom i neposrednom razgovoru, učenicima otvoreno, na jasan i jednostavan način treba ukazati na činjenice, pojave, događaje i ponašanja u kojima se oni ne snalaze, kada se dvoume ili su na određenim životnim raskrsnicama. Zato i postoje brojna savetovališta ili organizovani savetodavni vaspitni rad koji u školama realizuju školski pedagozi. Ponekad je dovoljno samo dati uputstva za rad i ponašanje, a ponekad će biti neophodan kompletan pedagoški tretman ličnosti učenika (uzroci pojave, razlozi ponašanja, forme ponašanja, supstitucija aktivnosti, kontrola itd.). Nagovaranje je takođe sredstvo vaspitanja, ali je opravdano samo ako u sebi sadrži i postupak obrazlaganja i razumevanja, tj. ako su se nastavnik i učenik u potpunosti razumeli. Ima autora udžbenika pedagogije koji kao posebno sredstvo vaspitanja izdvajaju to postizanje saglasnosti u osećanjima kod vaspitanika i vaspitača. Ono, dakle, podrazumeva pridobijanje učenika za saradnju, emocionalno zbližavanje i međusobno poverenje.

Upozorenje, kritika i samokritika su, takođe, sredstva koja učestvuju u ubeđivanju i uveravanju ličnosti, ali prvenstveno kao zajednička aktivnost nastavnika i učenika u procenjivanju i vrednovanju već formiranih ubeđenja, uverenja i sistema vrednosti (analizi rezultata vaspitanja).

Metoda ubeđivanja i uveravanja ne sme da se pretvori u moralisanje, pridikovanje, popovanje, pojednostavljeni propagandizam ili politiziranje. Pojava konformističkog ponašanja kod pojedinih ličnosti govori o površnoj i neiskrenoj usvojenosti određenih ideja i vrednosti okoline, koje će ta ličnost lako napustiti i izneveriti.

METODA VEŽBANJA I NAVIKAVANJA

Smisao vaspitnog procesa nije samo u usvajanju znanja i tuđih ubeđenja i uverenja, već u osposobljavanju ličnosti da sama preradi i primenjuje usvojeno. Ubeđenje je osnova postupanja, ali između ubeđenja i praktičnog postupanja postoji složen proces vežbanja i navikavanja. Vaspitanje koje se završava samo na lepim rečima i teoretisanju o tome šta kako treba uraditi i šta je dobro, a šta ne, samo je delimično vaspitanje. Verbalizam, koji se ne zasniva na ličnom iskustvu, predstavlja samo formu i ljuturu koji samo zamagluje prave vrednosti vaspitanja. Vaspitanik treba da prođe kroz ličnu aktivnost, kroz napore rešavanja problema i teškoća.

Uostalom, već smo zapazili da su glavne primedbe masovnoj školi u poslednja dva veka izrečene u smislu da je „knjiška“, „učionička“, „verbalistička“, „autoritarna“, da samo saopštava znanja i činjenice, a da malo organizuje aktivnosti pomoću kojih se učenik vezba ili proverava da li postupa u skladu sa naučenim.

Metoda vežbanja i navikavanja nam je istovremeno i način da proverimo efekte metode ubeđivanja i uveravanja, tj. da li postoji protivurečnost između usvojenih ubeđenja i života, između onoga što ličnost zna kako treba i kako stvarno može da uradi. S druge strane, metoda vežbanja i navikavanja ne može imati svoje prave efekte ako učenik prethodno nije shvatio i razumeo šta kako treba da uradi. Čovek je svesno biće i njegovo osposobljavanje za snalaženje u okolini ne zasniva se na automatizaciji i drilu radnji usvojenih nesvesnim imitiranjem. Da je tako, ne bi bio ni potreban složen i dugotrajni proces vaspitanja. Vaspitanje, upravo, ima svoj puni smisao u punoj svesnosti ličnosti onoga koji nešto uči, usvaja ili primenjuje. Čak i one najjednostavnije radnje, koje obavljamo skoro automatski i sa neznatnim učešćem svesti, prethodno, u toku učenja, moramo dobro razumeti i njima svesno ovladati.

Metoda vežbanja i navikavanja se ne odnosi samo na navike i umeња u užem smislu, već na sve što ličnost usvaja vaspitanjem i što će primenjavati u praksi (misli, reči, shvatanja, ubeđenja, radnje). Navike i umeња u užem smislu su u ovom procesu samo u središtu, jer su brojne i značajne za svakodnevni život svakog čoveka i što nemaju nikakvu svrhu bez vežbanja i navikavanja. Navike su, na visokom stepenu automatizovane jednostavne radnje, koje obavljamo brzo i lako, sa neznatnim učešćem svesti, snage i energije. Umeња se, pak, odnose na složenije radnje u čijem vršenju je neophodno veće učešće svesti i koje možemo samo delimično automatizovati. Kažemo da umeemo da pišemo određenim pismom, da koristimo pisacu mašinu ili kompjuter ili da vozimo auto. Naravno, pojedini delovi tih složenih radnji može biti automatizovan na prilično visokom stepenu.

Čovek se u svakodnevnom životu koristi velikim brojem navika. Od odevanja, ponašanja prilikom jela, javljanja susedima, do obavljanja poslova na radnom mestu. Pravilno formirane navike nam omogućuju da lakše, brže i efikasnije obavljamo većinu dnevnih rutinskih poslova, a da angažovanje svesti ostavimo za složenije radnje i životne probleme koje treba rešavati.

U vaspitanju naročitu pažnju posvećujemo higijenskim, kulturnim, radnim i profesionalnim navikama. Izuzetno veliki broj čovekovih dnevnih postupaka sastoji se od navika i umeња, pošto se radi o radnjama koje svakodnevno ponavljamo. Zato je veoma značajno da su sve one formirane na najracionalniji i najekonomičniji način, da ih čovek može obavljati lako i bez napora. Pored toga, one su i sustavni deo svih ostalih čovekovih ponašanja. U određenom smislu, one su pomoćna sredstva za obavljanje složenijih aktivnosti. Na primer, da bi ispoštovali neka naša životna ubeđenja i uverenja u odnosu na naše prijatelje i suradnike, itekako nam je značajan sistem kulturnih navika (navike „lepog ponašanja“).

Mađ se kod metode vežbanja i navikavanja teži što višem stepenu uvežbanosti i automatizovanosti određenih radnji i ponašanja, sam proces uvežbanja ima određeni redosled i pod punom je kontrolom svesti. Prvo se o nečemu daju objašnjenja i proverava da li je učenik razumeo, zatim nastavnik ili instruktor pokazuju kako se pojedina radnja vrši, potom učenik pokušava da samostalno obavi

učenu radnju uz pravovremene ispravke od strane nastavnika. Tek posle toga sledi duži period ponavljanja određene radnje (automatizacija postupka) i primena u životnim uslovima. Slično je i sa učenjem gradiva koje se ne realizuje u fizičkim radnjama, na primer, sa učenjem pesmice napamet. Ono je dozvoljeno tek pošto učenik u potpunosti shvati, razume i oseti njen pravi smisao.

Može se reći da je do sada postojao jedan dualizam, naročito u procesu školskog vaspitanja. Naime, škola se postepeno odvajala od života i rada, zadržavajući za sebe pravo da govori o tome šta i kako treba raditi, a sam proces praktičnog osposobljavanja i vežbanja, ostavljen je porodici, životnoj i radnoj sredini. Kako kaže J.A. Komenski: „Škola je postala mesto gde se umovi hrane rečima”. Taj dualizam se mora prevazići i vaspitni proces objediniti. U suprotnom, dobićemo generacije mladih koje će umeti lepo da pričaju ali se neće i ponašati u skladu sa svojim ubeđenjima i uverenjima.

U svakodnevnom životu on se ispoljava na dva načina: ili ličnost nije sposobna da primenjuje usvojeno ili se ponaša konformistički, pa se u svakoj novoj situaciji prilagođava i ponaša na drugačiji način. U prvom slučaju se radi o nesposobnosti primene, a u drugom slučaju o nedovoljnoj čvrstini ubeđenja i uverenja.

Vežbanje i navikavanje zahtevaju sistematski i uporan vaspitni rad. Efekti su veći ukoliko se ostvaruje u pravo vreme, tj. na uzrastu koji je pogodan za učenje pojedinih oblika ponašanja (najčešće u ranom uzrastu). Doslednost, upornost i stalni nadzor su neophodni, jer jednom stečena navika postaje unutrašnja potreba učenika, „njegova druga priroda”. Ona mu u životu ne dopušta da se drugačije ponaša. U toj snazi navika i leži velika odgovornost onih koji ih formiraju.

Pored rada na formiranju pojedinačnih navika (higijenskih, kulturnih i radnih navika), naročito je važno stvoriti takav školski i životni milje, koji će sve to objedinjavati kao složeni način života, što je takođe stvar vežbanja i navikavanja. U takvim okolnostima karakter ličnosti se ogleda u odlukama, a jačina volje u doslednosti stečenog ponašanja (skupa navika).

Sredstva vežbanja i navikavanja su raznovrsna, međusobno povezana i treba da čine jednu skladnu celinu.

1. Rad, praksa i lična aktivnost svakog vaspitanika su osnova i suština vežbanja i navikavanja. Oni su jedini put do praktične osposobljenosti. Spajanje misli, osećanja, reči i delovanja, ne mogu se ostvariti nikakvom obrazovnom tehnologijom i veštinom nastavnika, ako izostane lična aktivnost učenika. I to ne bilo kakva aktivnost, već ona koja vaspitno deluje, koja je nadgrađnja usvojenih znanja, ubeđenja, uverenja i sistema vrednosti. Zato svi školski planovi i programi treba da predvide konkretne životne, radne i praktične aktivnosti učenika.

2. Školski red, režim života i rada učenika, pa i propisi i društvena pravila u širem smislu, takođe stvaraju okvir u kome se učenik svakodnevno uvežbava u vršenju određenih ličnih i zajedničkih obaveza. Za metodu vežbanja i navikavanja je važno da se pojedine aktivnosti ponavljaju i u dužem periodu uporno izvršavaju.

3. Tradicija, koja se pokazala korisnom i značajnom za ljude koji zajednički žive na jednom prostoru, na primer, bogata tradicija jedne škole, može imati velikog udela u procesu vežbanja i navikavanja, naročito u pogledu doslednog poštovanja nekih sistema vrednosti bitnih za tu sredinu ili školu. Za tradiciju možemo reći da je navika jedne sredine.

4. Organizovanost procesa vaspitanja, njegovu unutrašnju logiku i strukturu, svesnost i planiranost, obezbeđuju određenu trajnost „ponavljanja radnje i ponašanja u sličnim okolnostima”, što je značajno za vežbanje i navikavanje. Bez organizovanosti i relativne ustaljenosti nema ni sistematičnosti, koja je bitna odlika vaspitanja.

5. Život i rad u kolektivu je tzv. prirodna situacija za većinu čovekovih životnih aktivnosti. Višesmerni kontaktiranja i druženje dece, upravo omogućuju vežbanje, kojeg skoro da nema u nastavi, gde vlada jednosmerna komunikacija tipa „nastavnik - učenik”. Ispunjavanje obaveza koje nameće svakodnevni život i druženje su direktni oblici učenja, ali i najbolja mogućnost za proveru usvojenosti određenih znanja, umenja, navika, ubeđenja i slično. Rešavanje svojih problema i problema lokalne sredine stavlja ličnost u situaciju vežbanja, primene i provere sopstvenih sposobnosti.

6. Igra, zabava i kulturna raznodela su do sada potcenjivani kao ambijent za vežbanje i navikavanje, prvenstveno zbog odsustva sistematičnosti i smanjene mogućnosti kontrole. U savremenim formama vaspitanja, gde se sve više udaljujemo od oblika dresure, igra i zabavne aktivnosti sve više će postajati cenjene i korišćene.

7. Kontrola od strane nastavnika je neizbežno sredstvo metode vežbanja i navikavanja. Pravovremeno ispravljanje pogrešno naučenih postupaka ili predupređivanje nepoželjnog ponašanja sprečava mogućnost učvršćivanja pogrešnih navika. Samokontrola i samokritika učenika imaju svoju ulogu naročito u drugom delu primene ove metode, kada se neposredna kontrola nastavnika smanjuje i kada učenik samostalno vrši dalje vežbanje.

Da navikavanje ne bi dobilo karakteristike drila i dresure, najbolje je metode ubeđivanja i vežbanja ostvarivati aporeda, tj. su postupkom osveščivanja i emocionalnog obogaćivanja onoga što se vežba i primenjuje (šta treba činiti, kako nešto treba činiti i u čemu je smisao takvog postupanja i ponašanja).

METODA PODSTICANJA

Primena ove metode podrazumeva jedan opšti stav pedagoškog optimizma, vere u mogućnost razvijanja svake ličnosti, bez obzira koliko su složene okolnosti, u poštovanju svakog učenika i poverenju u njegove mogućnosti i snage.

Metodu podsticanja primenjujemo onda kada učenik pokazuje uspeh, čime pojačavamo njegovu motivaciju, ali i onda kada se nade pred teškoćama, kada se koleba i posustaje. I svet odraslih oduvek ima čitav sistem podstičajnih sredstava kao što su ordeni, odlikovanja, povelje, plakete, nagrade, priznanja; stimulativna novčana sredstva za rad na radnom mestu itd. Kod učenika, koji su u procesu razvoja i koji još uvek nisu svesni svojih mogućnosti i sposobnosti, ova metoda će nam više pomoći nego neke druge koje imaju prvenstveno represivni karakter. Motiv lične afirmacije u svojoj prirodi teži osvajanju nečeg novog i boljeg, kao i samo vaspitanje, pa se na njega treba i osloniti. Sama metoda podsticanja ima jednu emocionalnu potku i usmerena je na međusobnu simpatiju i pridobijanje poverenja između nastavnika i učenika. Poverenje koje ohrabruje i na osnovu koga učenik zna da nije sam i da o njemu neko brine, ali i poverenja koje obavezuje da se može krajnji napor da se u nečemu istraje i uspe. Pojedinaac, jednostavno želi da bude prihvaćen od uže i šire

okoline, pa od toga možemo i poći u vaspitanju. U tradicionalnoj pedagogiji se zato dosta govorilo o postupcima koji polaze od častoljubivosti učenika.

Metoda podsticanja dovodi učenika u situaciju da se odlučevi za neki vaspitni rad (za radnje i postupke koje tek uči) i da kroz njega doživljava uzbuđenje (funkcionalnu radost) koje pojačava kvalitet tog učenja (patriotski ponos, afirmacija zbog nekih kulturnih aktivnosti, sužaljenje ili srdžbu zbog socijalnih problema u svojoj sredini i sl.). Učenika treba stavljati u situaciju da otkrije skrivena osećanja, omogućiti mu da se raduje svome razvoju i napretku. Ko oseća nešto živo i snažno, taj će i učiniti nešto, pre nego onaj koji samo misli o tome.

Težnju mladih da se pokažu u periodu razvoja treba pozitivno usmeriti u oblasti učenja, rada i korisnih aktivnosti, jer se ta potreba može ispoljiti na sasvim nepotrebnim, pa i štetnim poljima. Nivo lične aspiracije se može podizati i usmeravati ka povećanju ličnog uspeha i odgovornosti. Zato savremena psihologija dosta govori o teoriji potkrepljenja, o povratnoj informaciji u procesu učenja i sličnim mehanizmima koji pokreću ličnost na pojačanu aktivnost.

Pored ostalog, metoda podsticanja pozitivno vrednuje i selekcioniše ono što je društveno prihvatljivo, a odbacuje i ignoriše ono što je štetno i neprihvatljivo od okoline. Time se i učenik usmerava i navikava da svoje napore uloži u ono što je korisno i za vaspitni rad značajno. Sa manje reči, opomena, pretnji i zabrana, ostvarimo iste ciljeve i zadatke.

Osnovna sredstva podsticanja su:

1. Priznanja i nagrade su ono što učenik radi i stalna težnja da on shvati da uloženi napor ima smisla, da ga neko primećuje i ceni.

2. Blago i pravično postupanje, odanost i iskren odnos prema učeniku, kao izraz nastavnikove naklonosti prema njemu, čime se može otkloniti eventualno sičeš strah od škole i nastavnika i predrasuda da nastavnici u radu učenika jedino žele da otkriju grešku. Ta vešta konfrontacija nastavnika i učenika, za koju ne postoje stvarni razlozi, može biti ozbiljna smetnja u realizaciji vaspitnog procesa.

3. Bodrenje i hrabrenje na sve veće i veće postignuće predstavlja izraz vere u učeničke snage i mogućnosti. U slučajevima kada učenik ne može da ostvari neke zadatke, treba ih svesti na niži nivo opterećenja angažovanjem na lakšim zadacima i time vratiti poljuljano samopouzdanje. Uspostavljajući međusobnu vezu između pojedinih stepena opterećenosti, učenik će imati logičniji tok napredovanja i ubrzo će izvršiti i teže zadatke. Za vaspitni rad je bitno, ne odustajati od započetih aktivnosti, već ih novim metodičkim pristupom dovesti do kraja.

4. Pohvale su najstarije i najčešće sredstvo podsticanja. Radi se o vrsti moralne nagrade, koja može biti neposredna ili javna, lična i kolektivna, izrečena uz rad ili u posebnim okolnostima.

5. Obećanja mogu biti sredstvo podsticanja jedino ako su realna i ako se izvršavaju. U njihovom izricanju treba imati dosta takta, odmerenosti i promišljenosti. Najčešće ih srećemo u porodičnom vaspitanju.

6. Iskustvo uspeha i prijetnosti koje uspeh sobom nosi može, takođe, da bude značajno sredstvo podsticanja. Obično se kaže da je najbolji motiv za postizanje uspeha – sam uspeh. To posebno važi za rad sa učenikima koji su često izloženi neuspehu. Zato je posebna obaveza nastavnika da, diferenciranim i drugim individualizovanim postupcima i pristupima, sve učenike dovede u okolnosti da

ostvare barem početni uspeh. U domaćem i školskom životu treba za to sa srpljenjem birati pogodne trenutke uz traganje za aktivnostima kroz koje se može učiti na relativno prijatnijim način. Bitno je da svaki učenik iskusi koristi ili štete, prijetnosti ili neprijatnosti od različitih oblika ponašanja.

7. Priznanja mogu biti brojna i raznovrsna: od pismenih priznanja, pohvalnih listova, diploma, povelja, plaketa, medalja, pobjedničkih pehara, do lovorovih venaca. Priznanja se mogu izricati i u obliku izvršenja odgovornih dužnosti, počasnih zvanja, specijalnih zaduženja, dakle, kao izraz posebnog poverenja u učenikove sposobnosti.

8. Nagrade, takođe, mogu biti vrlo raznovrsne. Najčešće su prilagođene vrsti aktivnosti i uzrastu učenika: knjige, školski pribor, predmeti koje vole učenici određenog uzrasta (lopta, bicikl, kompjuter i sl.). Nagrade mogu biti i u formi omogućavanja da se učenik još intenzivnije bavi aktivnošću u kojoj se ističe: stipendije, uplate za kurseve stranih jezika, letnju novinarsku školu, upućivanje u dečju slikarsku koloniju i tako dalje. Na širem planu nagrade mogu biti i određene (unapred objavljene) privilegije prilikom upisa pojedinih vrsta škola, fakulteta, postdiplomskih studija (prosek studija iznad 8,00) i slično.

Novčane nagrade su relativno retke u procesu vaspitnog rada, mada i one mogu da imaju svoje opravdanje u određenim okolnostima. Na primer, nagrade za ostvareni rad u đачkoj zadrugi, nekoj radnoj akciji, manifestaciji; (u oblasti srednjeg obrazovanja, u obrazovanju odraslih, i slično).

9. Takmičenja podstiču na marljivost, urednost, kolektivnu saradnju, postignuće iznad prosečnih rezultata, upornost, a istovremeno su za učenike interesantna i zabavna. Mogu biti individualna, kolektivna i kao takmičenje sa samim sobom, tj. sa prevaziđenjem do sada postignutih rezultata.

Takmičenje zahteva vrlo ozbiljnu organizaciju. Pošto se zasniva u velikoj meri na častoljublju i konkurenciji, ono može da ima i negativne efekte (sebičnost, mržnja, zavist, oholost u odnosu na pobjedene). Nastavnici treba da vode računa da se među sobom mogu takmičiti učenici približno istih sposobnosti, a da za takmičenje budu obezbeđeni isti uslovi. Kada se radi o takmičenju učenika u okviru jednog odeljenja, takmičarske grupe treba češće menjati u pogledu sastava, kao i takmičarske aktivnosti, tako da svaki učenik može doći u situaciju da se afirmiše.

10. Ocene su, takođe, značajno sredstvo podsticanja, mada ih u školskoj praksi većina učenika i nastavnika doživljava kao sredstvo opomene, pretnje i prinude. Pravovremeno, javno i objektivno ocenjivanje učenika informiše o stepenu postignuća i, kada se radi o uspehu, podstiče ga. Školske ocene su i dale u vidu skale (od 1 do 5) da bi učenici imali vidljiv razlog (kvantitativno izražen) za šta treba da se bore.

Za sva sredstva podsticanja važi napomena da ih treba izricati objektivno i prema zaslugi, ne prečesto, ne svima, javno (i merenje i odlučivanje i dodela nagrada), sa težnjom da učenici shvataju da im nije cilj nagrada, već stečena osobina; da im je važnije unutrašnje zadovoljstvo od uspeha i vršenja određene dužnosti, nego spoljašnji simbol tog priznanja ili poraz protivnika.

METODA SPREČAVANJA

Metodu sprečavanja i kažnjavanja mnogi pokušavaju da potpuno isključe iz savremene metodike vaspitnog rada, tvrdeći da se radi o metodi represije na ličnost. Drugi je, pak, pokušavaju preimenovati u metodu supstitucije, izdvajajući iz nje samo jedan deo.

Metodu sprečavanja ne treba shvatiti kao represiju ili kao oblik spoljašnjeg pritiska na ličnost u razvoju, već samo kao pedagoški opravdanu intervenciju u cilju sprečavanja i zaustavljanja negativnih radnji i oblika ponašanja.

Metodom sprečavanja onemogućujemo pojavišvanje, ispoljavanje i ustaljivanje određenih znanja, ubeđenja, stavova i ponašanja koja su suprotna cilju vaspitanja i naporima vaspitača. Ova metoda ima preventivnu i korektivnu funkciju, tj. želi da predupredi i promeni ponašanje učenika.

Zbog delovanja raznih parazitarnih faktora ili nepovoljnih uslova za razvoj učenika, postoje realni razlozi da se u vaspitanju pribegava korišćenju sredstava sprečavanja, pa i kažnjavanja učenika. U predškolskom vaspitanju ta sredstva se koriste izuzetno retko, dok su u školskoj praksi definisana čak i statutima i drugim normativnim aktima (pravilnicima, uputstvima, ocenama vladanja i slično). Ovu metodu i u školskim uslovima koristimo samo u slučajevima kada delovanje drugih metoda nije efikasno ili je samo delimično. Baš zbog toga što njena primena izaziva sporenja i dileme, nastavnici je moraju dobro poznavati i vrlo osetljivo i individualizovano primenjivati.

Smisao metode sprečavanja je, u stvari, u stalnom traganju nastavnika za onim što je dobro i pozitivno u ličnosti učenika, a elementi eventualnog pritiska se odnose samo na ispoljene negativnosti. Metodički postupci su u osnovi humani jer pokušavaju učeniku da pomognu u savladivanju i odolevanju slabostima. U svakom slučaju bolje je vaspitavati, nego prevaspitavati.

Nastavnikova dužnost je da stručno i sistematski prati razvoj učenika, da reaguje blagovremeno i u skladu sa okolnostima, prvo sredstvima preventive (kojih je više), pa tek na kraju, u krajnjoj nuždi, sredstvima prisiljavanja i kažnjavanja. Čak i u krajnjem slučaju, primenom sredstava sprečavanja i kažnjavanja, cilj nije osveta prema učeniku, već sprečavanje negativnih formi ponašanja, koji su opasnost za samog učenika i one koji su u njegovoj blizini.

U slučajevima kada se primenjuju sredstva prisiljavanja i kažnjavanja, metodički postupak mora biti promišljen i razlozan. Ono što je neprihvatljivo i negativno, treba učeniku objasniti, pa tek potom insistirati na primeni eventualne kazne. Uporedo, treba otkriti prave uzroke takvog ponašanja učenika, jer nikakve vaspitne mere ne mogu pozitivno dejstvovati, ako se prethodno ne uklone uzroci koji dovode do negativnog ponašanja učenika. Promenat uslova života, rada i učenja učenika, najčešće je prvi preduslov za svaku pedagošku akciju korektivnog tipa.

Sredstva sprečavanja pojedini autori dele na sredstva predusretanja (predupređivanja, preventive) i sredstva prisiljavanja. U stvari, uvek se radi o etički opravdanim i izabranim sredstvima, osim ako ih sami nastavnici ne primenjuju pogrešno. Ova sredstva su društveno i istorijski uslovljena i promenljiva. Mnoga vaspitna sredstva, koja su nekada smatrana pedagoški opravdanim, danas su strogo

zabranjena i smatraju se štetnim za razvoj mlade ličnosti. Ukazujemo posebno na značaj sledećih vaspitnih sredstava:

1) Znaci neodobravanja i neslaganja sa tokom i načinom rada i ponašanja učenika, koji se mogu saopštavati mimikom, pokretima ili uzgrednim napomenama, najčešća su i najblaža sredstva preusmeravanja nepovoljnog toka aktivnosti. Na ovaj način nastavnik samo blago temeti osnovni tok nastavnog časa, ne ometa ostale učenike, a ipak interveniše.

2) Primerke, prigovori, zamerke, pokude i opomene, direktno ili indirektno izrečene i upućene, često mogu biti dovoljne, ako se radi o blažim prekršajima i početnim oblicima negativnog ponašanja. Oni u sebi sadrže podsećanje na dužnosti, upućivanje na pravi način rada i ponašanja i objašnjenje kako treba, a kako ne treba nešto raditi. Nekada će to biti uopštena napomena izrečena čitavom odeljenju ili grupi učenika (koja, na primer, ometa nastavni čas), a nekada direktno objašnjenje samo jednom učeniku.

3) Supstitucijom, tj. skretanjem ili zamenom motiva, navodimo učenika da izvrši zamenu aktivnosti nekom drugom, koja je korisnija. Upućivanjem učeničkih snaga na drugu stranu, odvrćemo ga od ponašanja ili izdvajamo iz okolnosti koje mogu biti štetne za njegov razvoj. Ovaj način reagovanja je naročito značajan za oblast slobodnog vremena mladih i podrazumeva da svaka društvena zajednica obezbedi što raznovrsniju pedagošku ponudu programa i oblika njihovog okupljanja i angažovanja.

4) Kritika je jedno od najmoćnijih sredstava sprečavanja i zasniva se na potrebi čoveka da bude prihvaćen od svoje okoline i da u njoj doživljava svoju ličnu afirmaciju. Sredstva kritike su veoma raznovrsna i treba ih koristiti obazrivo, u skladu sa okolnostima i mentalitetom kritikovane ličnosti. Individualna kritika je direktna, lična i sa jasnim i konkretizovanim obrazloženjem. Ona može biti i javna, pred kolektivom ili roditeljima, čime dobija u snazi i efikasnosti. Kritika kolektiva kome pripada učenik ima svoju efikasnost naročito u grupama, društinama i zajednicama koje imaju tradiciju i čvrstu koheziju. Javno mnjenje predstavlja javno izraženo mišljenje okoline o nečijim (negativnim) postupcima i ima ton oštre kritike. O njegovom dejstvu vodi računa skoro svaki pojedinac, tako da dobar i stručan nastavnik (posebno odeljenjski starešina i kolektiv vaspitača) vode računa o složenom procesu formiranja javnog mnjenja u odeljenju i školi. To je deo ukupnog ambijenta i pedagoške klime u kojoj se odvija vaspitni proces.

5) Pretnja, zahtev, osuda, zapovedi, zabrana i naredjenje su, po tonu i načinu formulisanja, oštrija i imperativnija sredstva sprečavanja. Izriču se retko, jasno i direktno, sa insistiranjem na promeni ponašanja. Još u starim udžbenicima pedagogije bila su formulisana pravila izricanja zapovedi: po sadržini, da je promišljena, određena i izvodljiva; po obliku, da je kratka i jasna; po načinu iskazivanja, da je odlučna, oštra i bez molbe; po posledicama, da je dosledna. Naravno, nijedno vaspitno sredstvo ne treba da postane fetiš, već ga treba modifikovati u skladu sa promenama okolnosti i ponašanja učenika. Ova sredstva se koriste i u slučajevima kadu učenik, zbog različitih razloga, nije u mogućnosti da shvati i razume pogrešnost i štetnost svojih postupaka. Međutim, uporedo sa provođenjem vaspitnog postupka, treba i dalje insistirati na tome da vaspitanik shvati

i razume razloge izricanja određene zapovesti ili zabrane. U školskoj praksi su do skoro postojale „knjige naredbi“, a danas su to najčešće „knjige saopštenja“.

6. Ocene su i sredstvo podsticanja, ali i sredstvo opominenja. U zavisnosti od uspeha i ambicija učenika, ne samo negativne ocene, mogu biti sredstvo upozorenja i obaveštenja o njegovom napredovanju. Zato se u toku školske godine i govori o periodima opomena (tromesečno).

Ocene vladanja, koje često nisu izražene ciframa, u praksi imaju prvenstveno upozoravajuću funkciju, pošto većina učenika ima istu, tj. najvišu ocenu. Takođe, ova ocena je često povezana i sa izricanjem određenih vaspitno-disciplinskih mera od strane odeljenjskih ili nastavničkog veća (ukor, strogi ukor i slično).

7. Kazne predstavljaju spoljašnje sredstvo primoravanja učenika i nameru da oseti određenu neprijatnost zbog neprihvatljivog načina ponašanja. One su najčešće precizirane školskim propisima i danas imaju karakter samo moralne kazne.

U kazne spada i postupak premeštanja učenika u drugu, povoljniju vaspitnu sredinu, a kod starijih uzrasta i udaljavanje učenika iz škole. Kod slučajeva kada se konstatuje da ne mogu pomoći redovna vaspitna sredstva školskog rada, pristupa se prevaspitavanju u posebnim okolnostima, institucijama i pod posebnim nadzorom.

Danas su u školskoj pedagogiji zabranjene kazne koje su nekada bile u primeni ili ih još uvek možemo sresti u našim školama. Primena tih kazni uglavnom predstavlja izraz pedagoške nemoći nastavnika. Zabranjene su sledeće kazne:

- telesne kazne (i danas se čuju izreke „batina je iz ruka izušla“, „subota, dučka bubota“ jer su subotom izvršavane kazne izrečene u toku sedmice),

- kazne gladu (zabranjivanjem uzimanja poslastica, obroka, posebno u internatima i sl.),

- kazne zasnovane na strahu (zatvaranje u inračne i vlačne prostorije; govorilo se „strah božji, početak je svake mudrosti“; ostavljanje učenika „u zatvoru“ posle časova nastave i sl.),

- kužnjavanje radom koji nije prijatan (u školskom vrtu, školskoj radionici; pisanje duplih domaćih zadataka i sl.),

- izlaganje prirodnim posledicama svoje greške (hladnoća, zbog razbijenog prozora i sl.),

- oduzimanjem stvari (igračaka, lopte, sličica, kasete i sl.),

- zapisivanjem u dnevnik rada, upućivanjem kod direktora škole i slično, i

- kazne koje omalovažavaju i ponižavaju učenikovu ličnost (javno ismejavanje, sramoćenje, vrdanje, nadevanje pogrđnih imena i nadimaka, nošenje pogrđnih znakova kao što je bila tzv. kapa sa magarećim ušima; odvajanje u zasebna mesta kao što je bila „magareća klupa“, isterivanje sa nastavnog časa, zabrana učesivovanja u igri i druženja sa drugom decom; beleženje u „crnu knjigu“, izvođenje na sredinu za osudu kolektiva, i tome slično).

Još početkom ovog veka zabranjene su telesne kazne, kao što su: „udaranje glavom o tablu, vučenje za uši i za kosu, bijenje lenjirom po prstima (pucke), stajanje u promaji, klečanje na pesku, udaranje rukom po licu“ itd., a telesne kazne „po donjem delu tela“ su dopuštene samo u porodici za neke krivice, kao što su „bijenje, krađa, laž, drskost i skitanje“ (kod V. Bakica).

Suvremena pedagogija izbegava da taksativno nabroji vrste kazni koje bi bile dozvoljene, jer to zavisi od mnogih okolnosti (društvenih, školskih; uzrasta učenika,

njegovih individualnih karakteristika, temperamenta itd.). *Nije dobro da se vaspitni proces odvija u uslovima prečeste primene metode i sredstava sprečavanja i kažnjavanja.* Takođe, pogrešno je „inovacija“ da kazne treba da odmeravaju, izriču i izvršavaju sami učenici jedni drugima.

U postupku kažnjavanja nastavnik treba da se pridržava nekih elementarnih zahteva i normi: da ono bude postupno, pravično, dosledno, blago i prema prekršaju, s predviđanjem posledica, prirodno i bez ljutnje i sažaljevanja; prilagođeno uzrastu, polu, zdravlju, temperamentu i ostalim individualnim karakteristikama učenika; i da traje samo onoliko dugo, koliko je najneophodnije.

Takođe je važno istaći vezu metode sprečavanja i kažnjavanja i principa humanosti. Osnovna namera vaspitača, pa i onda kada primenjuje najoštrija sredstva sprečavanja, jeste dobro vaspitanika, njegovo preusmeravanje ka pozitivnim oblicima ponašanja i razvoj njegove ličnosti kao humane.

* (28)

NASTAVNIK

Nastavnički poziv spada u najuži krug poziva sa izrazitom humanističkom orijentacijom, a pedagogija kao nauka je u samom središtu tzv. grupe humanističkih nauka. Sve svoje lične i profesionalne sposobnosti, svo svoje znanje i umenje, svoju bopredeljenost da pomažu detetu i čoveku uopšte, nastavnici stavljaju u službu svoga zanimanja. To je jedna od retkih profesija gde ne postoji oštra granica između profesionalnog i ličnog života, između službenih i ličnih namera, osobina i postupaka. U nastavnički poziv se unosi celokupna ličnost, on se obavlja sa puno emocija, ljubavi, humanosti i nesebičnosti.

Mnogi su pedagozi isticali veliki značaj nastavnika i nastavničke profesije. Ruski pedagog Ušinski u nastavniku vidi „živog, aktivnog člana velikog organizma koji se bori protiv neprosvećenosti i poroka čovečanstva, posrednika između svega plemenitoga i uzvišenoga u prošloj ljudskoj istoriji i novog pokoljenja“, a nu njegov posao gleda kao na jedno od „najveličanstvenijih dela istorije“.

ZNAČAJ I KARAKTERISTIKE NASTAVNIČKOG POZIVA

Poziv učitelja i nastavnika je jedan od najstarijih poziva (žreci, vraći, isušeni ratnici) i počeo se konstituisati u prvini oblicima podele rada. Za taj poziv svako društvo je biralo ljude koji su bili najcenjeniji i u koje su imali najviše poverenja. Jednostavno, nastavnici su ti kojima roditelji i društvo poveravaju ono što im je najdragocenije – decu, sa pravom da se mešaju u smer njihovog razvoja. Kako kaže A.S. Makarenko: „Niko nije tako narušio štetu... kao rđavo vaspitač... U našim školama vaspitava se preko trideset miliona dece i mladeži... I ako mi dopustimo u ovom najvažnijem vaspitnom poslu makar i deset odsto škarta, to znači da mi u našem društvu povećamo za tri miliona broj rđavo vaspitanih, a možda i štetno vaspitanih mladih ljudi“.

* Opširnije o ovoj temi u knjizi: dr Božiljka Đorđević i dr Jovan Đorđević, Učenici o svojstvima nastavnika, Prosveta, Beograd, 1988.

Покровица нехватки и пороков югу

Još se ilustrativnije izrazio stari atinski mudrac Platon tvrdeći da „država neće mnogo štetiti ako obučar nema pojma o svom znanju, jedino će Atinjani biti lošije obučeni, ali ako vaspitači omladine budu rdavo ispunjavali svoje obaveze, onda će svarati pokoljenja neznanica i poročnih ljudi koji će upropastiti svu budućnost otadžbine“. Od nastavnika se oduvek očekuje da svojim znanjem, osobinama, ponašanjem, svakodnevnim životom i radom bude primer i svojim učenicima i ljudima iz svoje sredine.

To je i poziv koji je pod najjačom kontrolom. Desetine dečjih očiju, duplo više roditelja i čitava društvena sredina, svakodnevno prate šta i kako rade nastavnici. Zahtevi koji se postavljaju pred njih, redovno su viši i imperativniji, nego prema bilo kojoj drugoj kategoriji zaposlenih. Oni svi, jednostavno, očekuju od njih da budu i dobri, i stručni, i humani. Kako kaže Žan Žak Ruso: „Poznajete li kakvu drugu mudrost van čovečnosti“.

Od nastavnika, njegove stručne osposobljenosti i ličnih kvaliteta, zavisi da li će se dostignuti razvoj pedagoške nauke i nastavne discipline koju predaje, uopšte preneti u praksu. Kako kaže narodna poslovice: „Nije znanje znanje znati, već je znanje znanje dati“. Od njega, u krajnjoj instanci, zavisi tok procesa učenja, izbor metodskih postupaka, klima u razredu i tako dalje.

Lični primer je moćno sredstvo vaspitanja, pa nije svejedno ko će i kako taj primer davati mladima. Deca se identifikuju sa svojim nastavnikom. On je za njih, prema Ušinskom, „blagotvoran zrak sunca koji se ničim ne može zameniti“. Neposredni uticaj nastavnika nije moguće zameniti ili nadoknaditi drugim sredstvima uticaja (udžbenicima, nastavnim i tehničkim sredstvima itd.). Komenski ovaj poziv smatra počaslom i znakom izuzetnog poverenja. Nastavnik osvaja učenike, vodi ih, upućuje, usmerava, izgrađuje – najčešće bez prisile i nametanja. Zato je i važno, ko je on i kakav je on.

O lepotama poziva vaspitača i nastavnika naročito se puno, mada pretežno glorifikatorski i paterično, pisalo u vreme prosvetiteljstva i vere u svernoći vaspitanja. Međutim, bez obzira na povremena nerealna preterivanja i neumerena oduševljavanja moćima vaspitanja i vaspitača, ostaju i dalje činjenice koje ovaj poziv izdvajaju kao jedan od najhumanijih i najlepših. Prati razvoj i vaspitavati „budućeg čoveka“, uložiti sve kvalitete svoje ličnosti u razvoj jedne nove i bolje ličnosti, družiti se sa „budućnošću čovečanstva“ i učestvovati u njenom stvaranju, sigurno je vrlo časno, odgovorno i značajno.

Najveći broj učitelja, nastavnika i ostalih prosvetnih radnika, o svom proteklom životu govore sa ponosom i ličnim zadovoljstvom, koje prožimaju osećanje čvrste emocionalne vezanosti za ljude sa kojima su živeli i generacijama koje su vaspitavali. Kako je govorio Viktor Igo: „Učiteljska armija je jedina armija na svetu, koju svaka civilizacija može priznati bez stida“. Ili, pak, čupis koji je ostao na spomeniku slavnog pedagoga Pestalocija i postao moto pedagoškog entuzijazma: „Sve za druge – ništa za sebe“.

Наставнику

2) PRENOSI ZNANJA 3) FORMIRA POGLED NA SVET 4) UKLJUČUJE U DRUŠTVENE AKTIVNOSTI

Nastavnik, koji ima puno osećanje ljubavi prema svome pozivu i dužnosti prema profesiji kojoj se posvetio, nikada se ne zadovoljava samo svojim uspesima, već ih traži i u uspesima onih koje je vaspitavao. Njemu je stalo i do uspeha svojih kolega, škole kao „svoje druge kuće“ i svih sa kojima sarađuje i deli odgovornost, koju proces vaspitanja nosi u sebi.

Neprekidni život sa mladima ima svoje specifične draži i lepotu. On traži da vaspitač bude blizak mladima, da ih razume, da shvata njihove potrebe, probleme i radosti – da na određen način živi njihov život. A život mladih je uvek radosniji, vedriji, optimističiji, perspektivniji nego život starijih. Tako živeći sa mladima, ulazeći u njihova shvatanja i doživljavanja, vaspitači produžuju svoju mladost i duže uživaju prednostu koje to životno doba pruža. „Učitelj mora da bude umetnik, vatreno zaljubljen u svoje delo. To je ono što mu posao čini privlačnim“ – kaže poznati književnik Čehov.

Nastavnički poziv ima i puno teškoća. Ukoliko je značajniji, on je i odgovorniji. On zahteva dosta snijenja, istrajnosti, umešnosti i stvaralačkog rada. On nijednog trenutka ne dozvoljava opuštanje ličnosti, već je obavezuje na stalni razvoj i lično usavršavanje. „Ko hoće da drugi vide – mora sam da svetli“, kaže D. Trstenjak. On mora da stalno „bude na strani učenika“, da prati i pođstiče promene. Da se uživljava u životne i razvojne probleme svih svojih đaka. Često mora da radi sa velikim brojem učenika, u nepovoljnim uslovima, tj. svugde gde ljudi i deca žive, a uz to da još češće bude neadekvatno nagrađen. Materijalni i društveni status nastavnika je veoma neujednačen, promenljiv i nesiguran. Posledica toga je i često nepovoljna selekcija kandidata za nastavnički poziv, što ima trajnije posledice. Međutim, bez obzira na sve teškoće poziva, većina ih na kraju životnog puta izjavljuje: „Stotinu puta da se rodim, uvek bi ponovo bio učitelj“. Brojna empirijska istraživanja pokazuju da to uopšte nije fraza, već izraz njihovog iskrenog ubeđenja i određene zaljubljenosti u svoj poziv.

Profesionalne funkcije nastavnika

U radu nastavnika veoma je važno da budu usklađene njegove nastavne, vaspitne i društvene uloge. Na strukturu profesionalnih uloga koje vrši nastavnik utiču promene: u sferi ljudskih znanja (nauke, kulture, umetnosti, proizvodnje), ljudskih ponašanja i načina društvenog života, novih tekovina psihologije, pedagogije i drugih nauka koje proučavaju razvoj deteta, čoveka i vaspitni (nastavni) proces, novo shvatanje tradicije i uloge škole, i tako dalje.

U odnosu na učenike, nastavnik treba: a) da ih na naučno zasnovan i stručan način upoznaje i da prati njihov razvoj, b) da prenosi znanja, izgrađuje umešja i navike i razvija sposobnosti, c) formira kod njih sasvim određeni pogled na svet, d) utiče na razvoj njihovih crta volje i karaktera, e) da ih uključuje u društvene aktivnosti.

Radni zadaci nastavnika su složeni i obimni. Bez obzira koji nastavni predmet predaje nastavnik mora samostalno da operacionalizuje ciljeve i zadatke vaspitanja

NASTAVNIK U NOVOJ SANO PODAVAČ I ASPIRANT

(da sam pred sobom zna šta hoće); bira, programira, adaptira i planira sadržaje; bira i modifikuje metodiske postupke; da stručno i vešto upravlja vaspitnom situacijom; da podstiče i kanališe aktivnost učenika; da deluje kompetentno i da uspešno integriše sve elemente nastavnog procesa; i, da saraduje sa učenicima, drugim nastavnicima, kolegama i roditeljima.

Pošto se više ne radi o „školi memorisanja“, u kojoj se uloga nastavnika iscrpljivala u rukovođenju procesom usvajanja znanja, savremeni nastavnik je dobio čitav niz novih uloga i radnih zadataka; on nije samo predavač, već i vaspitač; on brine o celovitom razvoju učenikove ličnosti, o socijalizaciji i međusobnim odnosima učenika u odeljenju i školi; učenici očekuju da im on bude prijatelj kome se mogu poveriti i od koga mogu zatražiti pomoć; neko su kim mogu razgovarati i o problemima nauke, kulture, umetnosti i svakodnevnog života, bez obzira koji nastavni predmet predaje i za šta je zadužen. U društvima gde je došlo do naglašene školarizacije vaspitanja, gde su zaposlena oba roditelja, većina mladih provodi u školi najveći deo vremena. Nastavnik postaje „reči roditelj“ u najhumanijem smislu te reči.

Pod uticajem najnovijih naučno-tehnoloških promena, dešava se jedna značajna promena u strukturi funkcija i položaju nastavnika. Zahvaljujući novim tehničkim sredstvima i medijima za komuniciranje, informisanje i učenje (uredaji za programiranu nastavu, video kasete i slično), rutinski deo nastavnikovog angažovanja na prenošenju znanja, činjenica i podataka se smanjuje, a povećava se njegova kreativna uloga planera i stratega ukupnog toka nastavnog procesa, a posebno njegova vaspitna uloga u ličnom kontaktu sa učenicima. Dakle, tehnički uredaji i ako se uključuju u nastavni proces, njihova uloga je značajna ali ograničena, a nastavniku se ostavlja prostor za lično delovanje i ljudske kontakte.

Društvena uloga i profesionalne funkcije nastavnika se menjaju i u zavisnosti od karakteristika samih odnosa u vaspitanju. U autoritarnoj vaspitno-obrazovnoj organizaciji nastavnik je u celokupnoj aktivnosti i okolini dominirajuća ličnost. U demokratski organizovanom vaspitnom miljeu on postupa kao ličnost koja ravnopravno sa učenicima i roditeljima učestvuje u vaspitanju (partnerska pedagogija).

Pravi nastavnik, naročito u manjim sredinama, nikada nije bio samo predavač, već je aktivno radio i na kulturnom, prosvetnom i zdravstvenom podizanju svoje sredine. Procesom podrštavanja i otvaranja škole i njenim prevaranjem u pedagoški centar lokalne sredine, ove uloge nastavnika samo dobijaju na važnosti, naravno, ne u tradicionalističkom, već u savremenom smislu. Time nastavnik doprinosi da i njegov vaspitni uticaj i rad u samoj školi bude lakši, celovitiji i potpuniji. Usklađivanje uticaja svih vaspitnih faktora biće takođe omogućeno na jedan prirodan i logičan način.

U sklopu profesionalnih uloga nastavnika, sve više se ističu one koje se zasnivaju na stvaralaštvu, a sve je manje onih koje se mogu obavljati mehanički, činovnički i rutinski. Sve neposredniji i direktniji odnos sa učenicima, njihova

oslobodenost straha od škole i nastavnika, nameću potrebu da se u svakoj situaciji nastavnik ponaša na nov način.

Nekada je nastavnik bio osnovni i glavni, a često i jedini nosilac obrazovne i vaspitne delatnosti u školi. Danas se situacija znatno izmenila. Zbog obuhvata čitavih generacija osnovnim i srednjim obrazovanjem i zbog sve složenijih uslova života i vaspitanja mladih, u oblasti vaspitanja, pored nastavnika rade i drugi raznovrsni profilni školski pedagogi, psiholozi, socijalni i zdravstveni radnici, vaspitači u produženom boravku učenika; bibliotekari, instruktori, koordinatori profesionalne prakse, saradnici u školskim radionicama, tehničari i laboranti, medijatekari, programeri. Van škole rade razna savetovališta, za bolesti zavisnosti kao što su droga, alkoholizam, pušenje; za brak i porodični život; vodiitelji programa Dečjeg saveza i ostalih aktivnosti u slobodnom vremenu dece i slično. Sa svima njima nastavnik treba da uspešno saraduje, uskladuje svoje aktivnosti i svoje vaspitno delovanje. Posebno je značajno to, koliko su nastavnici spremni i osposobljeni da saraduju sa školskim pedagogima i psiholozima u školi, školskim nadzornicima koji prate njihov rad i stručnim službama za razvoj i unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada.

* Karakteristika savremene škole jeste da ima sve veći procenat zaposlenih stručnjaka „bez dnevnika u ruci“ tj. onih koji rade sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, a ne izvođe nastavu.

X Školski pedagogi i školski psiholozi igraju veoma veliku ulogu u pravilnom odvijanju i ostvarivanju obrazovnog i vaspitnog rada u školi, a posebno u rešavanju problema na koje se u tom radu nailazi. Osnovna područja rada ovih stručnjaka su sledeća: unapređivanje nastave, obrazovne i vaspitne delatnosti u školama; unošenje novih metoda, načina i sredstava u taj rad; utvrđivanje uspeha primenom objektivnih instrumenata, analiza toga uspeha i predlaganje mera za njegovo poboljšavanje; utvrđivanje opterećenosti učenika radom i obavezama; pomoć u odabiranju obdarene dece i u organizaciji dodatne nastave, odnosno pomoć u odabiranju onih koji zaostaju i organizovanje dopunske nastave; utvrđivanje zrelosti dece za polazak u školu; pravilnije strukturiranje odeljenja; rad sa tzv. „problem decom“; briga o učeničkim kolektivima, rad sa roditeljima; pomoć u organizaciji profesionalne orijentacije; popularisanje tekovina psihološke i pedagoške nauke; analitičko-istraživački rad; pomoć nastavnicima u stručnom obrazovanju i usavršavanju, rad na pedagoškom i psihološkom obrazovanju roditelja i slično.

Značajno je pomenuti da u svim vidovima stimulacije koji se primenjuju na času, 86 odsto zauzimaju one koje je izazvao nastavnik, a samo 14 odsto – učenici (A. Bellan, J. Davitz). Glavna snaga u razrednoj klimi, koja je sve više bitna za proces učenja, su emocionalni odnos i uspostavljanje adekvatnih komunikacija između nastavnika i učenika (Lindgren). Naravno, za takve odnose nije dovoljno samo da nastavnik „gaji ljubav“ prema svojim učenicima, već da je stekao o tome određena pedagoška i psihološka znanja i metodička umenja. Pedagoško-psihološka služba u školama, može nastavnicima u ovome mnogo da pomogne.

Pojedini strani autori, izdvajaju kao osnovne sledeće uloge nastavnika, koje treba proučavati i unapređivati (H.L. Kartison): pedagošku ulogu, kolegijalnu ulogu, ulogu službenika, ulogu nastavnika kao saradnika roditelja u vaspitanju dece, i ulogu društvenog radnika.

U američkim raspravama o nastavniku srećemo sledeću klasifikaciju osnovnih problema: priprema i selekcija nastavnika, teškoće i lepote njihovog poziva; nastavnik i njegove profesionalne aktivnosti, nastavnik i njegovi daci, nastavnik i njegove kolege, nastavnik i njegovi supervizori (nadzornici, inspektori), nastavnik i društvena sredina, nastavnik i profesionalne organizacije (stručna udruženja), i poglavlje o moralu nastavnika (nastavnički moral).

OSOBE NASTAVNIKOVE LIČNOSTI

Poljski pedagog H. Mušinski ističe sledeća svojstva bitna za odgovarajuće vrste poslova koje obavlja nastavnik: organizacione spretnosti, sposobnost rukovođenja, partnerska svojstva, kvaliteti i funkcije onoga koji vodi i savetuje, i sposobnost za kooperaciju.

Savremeni nastavnik naše škole treba:

- a) da ima široko i solidno opšte obrazovanje i opštu kulturu,
- b) da temeljno poznaje disciplinu koju predaje, tj. nastavni predmet, ali i probleme nauke koji se nalaze u osnovi tog nastavnog predmeta,
- c) da poznaje psihološko-pedagoške i metodičke osnove vaspitanja, a posebno nastave na određenom uzrastu,
- d) da je ovlašćen neophodnim pedagoškim umenijima tj. da je praktično osposobljen i proveren za neposredan rad u školi,
- e) da je izgradio potrebu i naviku permanentnog usavršavanja.

Osobine koje su značajne za rad nastavnika mogu se razviti na različite načine. Izdvajaju se sledeće tri grupe: osobine nastavnika kao ličnosti, stručna znanja i sposobnosti, i organizaciono-komunikativne sposobnosti.

Veći broj istraživanja se bavio i kategorizacijama tipova nastavnika. Najčešće se pominju sledeći tipovi, koji nam ukazuju na neku naglašenu crtu nastavnikove ličnosti: socijalni, teorijski, estetski, politički, autoritarni, demokratski, realni, utilitaristički i tako dalje.

U poznatoj studiji o učenčkim preferencijama različitih osobina ponašanja nastavnika, Džersajld je utvrdio sledeće kvalitete:

1. ljudske kvalitete: ljubaznost, veselost, prirodnost, društvenost, dobro raspoloženje, smisao za humor.

2. U prvoj grupi najbitnije su sledeće osobine: humanost i dobrotu, pravednost, čestitost, naklonost prema učenicima, otvorenost, smisao za šalu, iskrenost, ljubaznost i lepo ponašanje, povraćanje u učenike, zainteresovanost za njih.

U drugoj grupi: "poznavanje struke i nastavne discipline, predavačka sposobnost, organizacione sposobnosti".

U treću grupu: "demokratsko vođenje učenika, uvažavanje njihovog mišljenja, sposobnost empatije (stavljanje u položaj drugog), osećljivost za osećanja učenika, spremnost da pomogne učeniku, tumačenje ponašanja učenika na najbolje mogući način, ohrabrenje i podsticanje učenika, podsticanje kooperacije među njima, vođenje dijaloga sa učenicima itd."

2. kvalitete koji se odnose na stav prema disciplini: da je „fer“, pravedan, postojan, disciplinovan, nepristrasan,

3. fizičke kvalitete: fizička privlačnost, prijatan glas, urednost, mladolikost, dobro zdravlje,

4. nastavničke kvalitete: dobro poznavanje struke, pomaganje učenicima, postupanje u interesu učenika, da je zanimljiv i entuzijast, da ume da zainteresuje učenike, da predaje jasno, pregledno i da naglašava ono što je bitno.

Većina istraživačkih studija zapaža da učenici lične osobine nastavnika stavljaju ispred njihovih radnih, tj. uže stručnih odlika.

Posebno su interesantna istraživanja koja proučavaju stil pedagoškog ponašanja nastavnika (K. Levin). Izdvajaju se tri osnovna tipa: autoritativni (autokratski), demokratski i ravnodušni (laissez faire).

Karakteristično za autoritativnog nastavnika je: oštar glas, naredba, zahtevanje saradnje, kritika, obraćanje pažnje na greške, kažnjavanje i monolog. Osnovno za demokratski tip nastavnika je: ljubazan glas, predlog, zadobijanje saradnje, ohrabrenje, priznanje učenika, pomaganje i dijalog.

NASTAVNIK U FUNKCIJI ODELJENJSKOG STAREŠINE

Jedna od najvažnijih i najodgovornijih dužnosti nastavnika, pored izvođenja nastavnog rada, jeste vršenje funkcije odeljenjskog starešine. Odeljenjski starešina je pedagoški organizacioni i administrativni rukovodilac odeljenja. Njegovi poslovi zavise od vrste škole, uzrasta učenika, organizacione sene na osnovu koje radi škola i drugih činilaca. Osnovne radne dužnosti odeljenjskog starešine su:

- a) pedagoška funkcija:
 - sistematski prati razvoj svakog učenika, njihov uspeh, odnosno neuspeh i pomaže im u razrešavanju ličnih problema,
 - obavlja savetodavni vaspitni rad sa učenicima (pojedinačno, grupno i sa odeljenjskim kolektivom),

1. Fridrich Diles još sredinom XIX veka navodi „glavne znake, po kojima ćete poznati dobrog narodnog učitelja“:

1. On je vaspitač, pedagog, nije samo učitelj ili pedant, kom je samo do toga stalo da se tačno odzadu propisani časovi...
 2. Dobar učitelj poštuje i voli svoj poziv...
 3. Dobar učitelj ima rado mali dečji svet. Najviše mu leži na srcu dečije dobro i razvijanje...
 4. On je dalje: strpljiv, pravičan, ume da vlada sobom i neprestano da vodi nadzor nad decom. On se ne zalepi gajevom...
 5. Dobar učitelj vlada predmetima, metodom i disciplinom...
 6. Dobar učitelj je vredan i savestan. On ulaže svoju najbolju snagu u poslove školske...
- Vrh svega ovoga je želeći da je učitelj zdrav, osobito da dobro vidi i čuje, da su mu prta jaka i govorni organi pravilni.

U savremenim školskim sudovima, kojima se želi proceniti odnos nastavnika prema učenicima, najčešće se navode sledeća dva pola karakteristika: stručan – nestručan, samopouzdan – nesiguran, prijatan – neprijatan, superioran (dominant) – inferioran (popustljiv), razume probleme učenika – ne brine o problemima učenika, zanimljivo i pregledno izlaže – nezanimljivo i nepregledno izlaže, objektivna u ocenjivanju – neobjektivna, ima smisla za humor – stalno ozbiljan, urednog spoljnog izgleda – neurednog izgleda, dosledan u obećanjima – nedosledan, temeljan u pripremi, odgovoran – improvizuje, nepreiman, neodgovoran, komunikativan – zatvoren, zainteresovan za uspeh učenika i škole – nezainteresovan za učenika i školu, stroga disciplina na času – nered i nedisciplina na času, itd.

- podstiče i usmerava proces formiranja odeljenjskog kolektiva i javnog mnjenja u odeljenju, radi na bogaćenju interpersonalnih odnosa u odeljenju, pomaže u radu učeničke odeljenjske zajednice i uspostavljanju veza između učenika različitih odeljenja,

- pomaže učenicima u organizovanju njihovih aktivnosti u oblasti međusobne pomoći u učenju, u regulisanju njihovih međusobnih odnosa (ponašanja), u organizaciji njihove samouprave, u organizaciji zabavnog i kulturnog života itd.,

- preduzima mere za otklanjanje uzroka neuspeha pojedinih učenika i rešava vaspitno-disciplinske probleme (izriče vaspitno-disciplinske mere i kazne, pohvale, nagrade i sl.),

- brine o urednosti pohađanja nastave, posebno o učenicima koji neuredno dolaze u školu (opravdava izostanke),

- drži časove odeljenjskog starešine,

- brine o aktivnostima učenika kojima se podstiče formiranje njihovih higijenskih, kulturnih i radnih navika (redarstvo, dežurstva, uključivanje u aktivnosti škole i sl.),

- planira i učestvuje u izvođenju učeničkih ekscurzija, poseta i izleta,

- podstiče učenike da se uključe u opštestvanske akcije i manifestacije (ukolice solidarnosti, humanitarne pomoći, ekološke i radne akcije i slično);

b) organizaciona i koordinirajuća funkcija:

- koordinira i uskladjuje rad i zahteve svih nastavnika prema učenicima (ličnim kontaktima i na sednicama odeljenjskog i nastavničkog veća),

- rukovodi radom odeljenjskog veća (priprema sednice, provodi odluke),

- koordinira organizovanje dopunske i dodatne nastave, učeničkih slobodnih aktivnosti i drugih oblika vančasovnog angažovanja (i opterećivanja) učenika,

- prati ukupnu opterećenost učenika nastavnim i vannastavnim aktivnostima,

- koordinira aktivnosti školskog pedagoga i psihologa u odnosu na učenike svoga odeljenja, kao i u odnosu na njihove roditelje;

c) saradnja sa roditeljima:

- uspostavlja kontakte između škole i roditelja,

- proučava i prati socijalno-porodične prilike učenika i o tome, prema potrebi, obaveštava nastavnike, školskog pedagoga i psihologa i upravu škole,

- prima roditelje, vodi sa njima razgovore, daje sugestije i slično („Dan otvorenih vrata za roditelje“, razrešavanje porodičnih problema vezanih za vaspitanje dece i sl.),

- priprema, organizuje i vodi roditeljske sastanke (odeljenjske, grupne, tematske i sl.),

- brine o pedagoško-psihološkom obrazovanju i informisanju roditelja,

- pismeno obaveštava roditelje o problemima pojedinih učenika ili škole,

- saradjuje sa drugim vanškolskim faktorima koji su značajni za vaspitno-obrazovni rad sa učenicima (sa savetovalištim, bibliotekama, galerijama i slično);

d) administrativna funkcija:

- vodi pedagošku evidenciju i dokumentaciju o učenicima i odeljenju,

- prati način vođenja ostalih podataka o učenicima (dnevnik rada, lični kartoni, matična knjiga, zdravstveni kartoni, dokumentacija o ispitima, posetama roditelja i sl.),

- registruju službenu prepisku sa roditeljima i starateljima učenika i drugim institucijama,

- prosleđuju dokumentaciju o učenicima koji su promenili školu (upisani, ispisani i sl.),

- upoznaje izveštaje školskih nadzornika o pregledu vaspitno-obrazovnog rada u njegovom odeljenju, analizira rezultate eventualnih snimanja stanja u odeljenju (rezultati analitičko-istraživačkog rada u školi i slično).

Uloga odeljenjskog starešine je primarno vaspitne prirode. Sam termin „starešina“, nasleđen je iz pedagoške tradicije i treba ga shvatiti u savremenom i promenjenom značenju. Danas se ne radi o starešini kao autoritativnoj i hijerarhijski nadređenoj ličnosti, već o rukovodiocu, koordinatoru i licu koje kanališe i usmerava celokupni vaspitni rad u odeljenju.

Prema vrlo složenim poslovima koje treba da vrši odeljenjski starešina i značajnim ličnim svojstvima koju treba da poseduje, za odeljenjskog starešinu se, po pravilu, biraju najposobniji i najbolji nastavnici u jednoj školi. Poželjno je da to budu nastavnici koji su popularni kod učenika i koji imaju određeni društveni ugled u lokalnoj sredini, tj. među roditeljima. Funkciju odeljenjskog starešine uglavnom dobijaju nastavnici koji imaju veći broj časova nedeljno u određenom odeljenju, što ne mora da bude pravilo, niti je garancija uspešnijeg obavljanja te dužnosti. Bitno je da je nastavnik lično motivisan za rad sa određenim odeljenjem, da ga učenici žele za odeljenjskog starešinu i da je pedagoško-psihološki osposobljen za te poslove. Prema jednoj anketi (M. Bratanić) učenici ističu sledeći redosled osobina značajnih za odeljenjskog starešinu: razumevanje problema učenika, prijatan i topao odnos, pravedno i objektivno ocenjivanje, vedro raspoloženje, da zanimljivo i pregledno izlaže svoj predmet itd.

U svakodnevnoj praksi većina odeljenjskih starešina svoju ulogu svodi na čisto administrativnu funkciju (vođenje evidencije, sređivanje podataka o ocenama, opravdavanje izostanaka i sl.), a eventualno je proširuju na razrešavanje tekućih disciplinskih problema u odeljenju i saradnju sa roditeljima. To je istovremeno i dokaz da nastavnici predmetne nastave do sada nisu dovoljno osposobljavani za vršenje njihove pedagoške funkcije. To se posebno odnosi na veoma složenu oblast moralnog vaspitanja. Za pojedine zadatke odeljenjskog starešine neophodno je i elementarno poznavanje metodologije pedagoškog istraživanja (za praćenje razvoja učenika, za primenu sociometrijske tehnike u upoznavanju interpersonalnih odnosa u odeljenju, za identifikaciju obdarenih, za upoznavanje socijalno-porodičnih prilika učenika i slično). Odeljenjski starešina treba dobro da poznaje individualne karakteristike svojih učenika i odnose koji vladaju u odeljenju, što znači da ga ne treba menjati svake školske godine. Njegovo emocionalno zblizavanje sa učenicima jedne generacije je nešto što je u pedagoškoj praksi odavno potvrđeno kao veoma značajno i pozitivno.

DRUGI DEO

DIDAKTIKA

2
Proga didaktica
Jan Amos Komenski
1632. rok

Назива се једно
Речено речења етн
GLAVA V о свјетлости

ученицима (De la
Dixit)

теогонija

Коменски

PREDMET I ZADACI DIDAKTIKE

SHVATANJA O DIDAKTICI

Херцези

Didaktika potiče od grčke reči i grčkog je porekla. Izvorna reč glasi didaskhein, što znači proučavati, držati nastavu, jasno izlagati, dokazivati. Iako ova reč ima više značenja koja se odnose na školu, nastavu, nastavnike i nauku, nju ne treba shvatiti u usko pedagoškom smislu. „Didaktičnim“ se prvobitno nazivala jedna vrsta grčkog epa, pored istorijskog i herojskog. Kao primer ove vrste karakteristični su Hesiodovi epovi koji su imali poučni karakter, kao što su Dela i dani i Teogonija. Prvi sadrži učenje o zemljoradnji, zemlji i domaćem životu, a drugi govori o grčkim bogovima i poučno objašnjava njihovo zajedničko poreklo. Na sličan način termin „didaktični“, u njegovoj latinskoj varijanti, shvatili su i Rimljani. Atikove (Atticus) didaskalije su bile, u stvari, scenski sadržaji koji su se odnosili na poučnu poeziju. Ovakav smisao i značenje održalo se tokom srednjeg veka sve do novog doba, katkada preciziran u poukama pomoću mnemotehničkog zapamćivanja prorocanstava, poslovice, sentencija i sl. U francuskom jeziku termin „didaktika“ i danas se shvata kao literarna vrsta (prema: H. Blankertz, 1977).

U posebno pedagoškom smislu i značenju naziv „didaktika“ se pojavljuje tek u 17. veku. Prvi put je upotrebljen u Nemačkoj 1613. godine u jednom Helvigovom i Jungovom izveštaju o pedagoškim predlozima reforme Wolfganga Ratkea, zagovornika učenja na maternjem jeziku („Kurzer Bericht von Didactica, oder Lehrkunst Wolfigangi Ratichii“). Iz naslova ovog izveštaja jasno se uočava da su autori didaktiku smatrali kao veštinu učenja, odnosno kao specifičnu praktičnu pedagošku veštinu. Najpoznatije delo iz ovog vremena je Velika didaktika (Didactica magna) Jana Amosa Komenskog iz 1657. godine. Komenski je smatrao da didaktika ne predstavlja samo veštinu učenja, već i vaspitanje na koje je gledao kao na neophodan uslov prilagođavanja običaja moralnosti. U svojoj didaktici Komenski je izložio „sveopštu veštinu svih da se uče svemu“, a raspravljao je i o obučavanju mladih naukama, vaspitavanju bogobojažljivosti, organizaciji rada u školi. Na taj način Velika didaktika Komenskog obuhvatila je niz pitanja koja su kasnije postala sadržaj kurseva pedagogije.

Izneseni sadržaji didaktike prihvaćeni su sve do početka 19. veka. Može se reći da se sredinom 17. veka pojam didaktike već odomadio i da se otada pa do 19. veka

Херцези
Jung učenj
Blankertz
1977

upotrebljavao u pedagoškoj literaturi, s tim što su njegovi specifični sadržaji i usmerenja tokom vremena bili izloženi znatnim kolebanjima i promenama.

Početkom 19. veka Johan Fridrih Herbart (1776-1841) je razradio teorijske osnove didaktike stvarajući na taj način teoriju vaspitne nastave, koju je u njegovo vreme ulazila u okvir pedagogije, tj. bila podređena pedagogiji. Herbart a posebno njegovi sledbenici (herbartijanci), pridavali su poseban značaj prenošenju znanja na učenike u okviru nastave (formalnim sadržajima nastave), a ne učenju. Iz tog suštinskog stava proizasao je i osnovni zadatak didaktike koji se sastojao u analizi postupaka nastavnika u školi, s ciljem da se učenici upoznaju sa novim sadržajima znanja.

Krajem 19. i početkom 20. veka menja se osnovna orijentacija prema radu učenika i javlja se nova pedagoška struja, čiji je najistaknutiji predstavnik Džon Džui (1859-1952). Predstavnici ove pedagoške struje pridavali su veći značaj aktivnosti učenja, aktivnoj ulozi učenika, što se u velikoj meri razlikovalo od shvatanja herbartijanaca. Predstavnici novog pedagoškog pravca su odbacivali herbartijansku koncepciju običnog "prenošenja znanja", budući da se ono zasnivalo na zapamćivanju učenika. Umesto zapamćivanja, Džui i njegovi istomišljenici insistiraju na razvijanju i oblikovanju različitih intelektualnih operacija učenika, a posebno na razvijanju veština praktičnog delovanja. Ovakva koncepcija nastavnog rada uticala je kako na shvatanje predmeta, tako i na shvatanje zadataka didaktike. Umesto teorije nastave, Džui i njegovi sledbenici su zastupali teoriju učenja. Iz ovoga je proizasao i osnovni zadatak didaktike koji se odnosi na analizu postupaka (radnji) u školi od strane samih učenika. Dok su, dakle, herbartijanci naglasak stavljali na analizu postupaka nastavnika, predstavnici nove pedagoške struje akcenat stavljaju na analizu radnji postupaka učenika. Budući da su smatrali da nastava predstavlja funkciju učenja, tj. da je ona u funkciji učenja učenika, oni su u prvi plan isticali saznanje aktivnosti učenika čemu treba da budu podređeni uloga i aktivnost nastavnika.

U toku svog razvoja, u današnje vreme, ova dva pravca nisu više suprotstavljena jedan drugome, niti su podređena jedan drugome. Savremena shvatanja ukazuju da je nastava tesno povezana s učenjem, da nastava i učenje čine celinu, predstavljaju jedinstvo, u kome se prepliću i međusobno uslovljavaju ova dva procesa.

Savremeno poimanje didaktike nije, dakle, jednosmerno i nije jednostrano. Na osnovu brojnih didaktičkih studija mogu se uočiti četiri osnovna značenja i oblika didaktike kao posebne pedagoške discipline (Klafić, 1971).

1. Didaktika: nauka o nastavi i učenju u svim oblicima i na svim nivoima (J. Dolch, 1959). U ovom shvatanju je obuhvaćena kako sistematska, tako i prigodna nastava i učenje, svesno učenje i nesvesno učenje, tj. sadržaji učenja i nastave - „šta“, i postupci, metode, organizacioni oblici i nastavna sredstva - „kako“. Polazna osnova ovog shvatanja je veoma široka. Ona, kao što se vidi, podrazumeva i procese učenja i predavanja koji se dešavaju slučajno i nezavisno od uticaja koje na njih vrši nastava.

2. Shvatanje didaktike kao teorije učenja i nastave koje zastupaju predstavnici tzv. „Berlinske didaktičke škole“ (P. Heimann, 1962; Otto, Schulz, 1965; Schulz,

1969). Ovo je jedna od najdelotvornijih i najoriginalnijih koncepcija u savremenoj didaktici. Njeni autori nastoje da ostvare što obuhvatniji opis i analizu svih činilaca koji učestvuju u procesu nastave i objasne njihovu opštu uzajamnu zavisnost s jedne, kao i da omoguće racionalno i kontroli dostupno planiranje i uobličavanje nastave, s druge strane.

Polazeći od izloženih osnovnih zahteva, „berlinski didaktičari“ su izložili i razvili šest osnovnih kategorija za opisivanje, analizu i planiranje nastave. Ove kategorije su oni dalje podelili u dve grupe, tako što četiri kategorije predstavljaju osnovne, konstitutivne faktore ili „strukturne odlike“ nastave, a preostale dve označavaju uslove ili pretpostavke koje ulaze u sastav svake nastave. U grupu osnovnih faktora ulaze: 1. pedagoške intencije ili ciljevi, 2. nastavne teme („sadržaji“ nastave), 3. metode ili postupci koji treba da služe savladavanju nastavnih ciljeva i nastavnih tema; i 4. mediji ili sredstva, čijim se posredstvom omogućava saznanje, upoznavanje, uvežbanost, oblici, ponašanja i sl.

Konkretno odluke nastavnika u pogledu realizovanja pomenutih faktora zavise od područja uslova iz preostale dve kategorije. Radi se o antropološkim pretpostavkama (5. kategorija), pod kojim autori podrazumevaju kompleksno istraživačko područje pedagoške psihologije i pedagoške antropologije (sve psihičke delatnosti u razvoju koje učestvuju u procesu nastave, stvaralačke sposobnosti nastavnika i učenika, njihova interesovanja i sl.), kao i o socijalno-kulturnim pretpostavkama (6. kategorija), u kojima se prepliću institucija škola, učenici i nastavnici.

3. Treće shvatanje odredbe didaktike vezuje se za ime E. Venigera (Erich Weniger, 1930, 1952). Veniger polazi od širokog poimanja didaktike koje je dosta slično shvatanjima „Berlinske škole“. Pošto je prethodno izložio da je zadatak didaktike analiza svih činilaca koji učestvuju u procesu nastave, Veniger je ovaj kompleksan zadatak ograničio na shvatanje didaktike kao teorije obrazovnih sadržaja i nastavnih planova (obrazovno-teorijska koncepcija).

4. Shvatanje didaktike kao teorije optimalnog učenja i nastave pomoću direktne nastave ili putem programa i nastavnih mašina. Radi se o teoriji upravljanja procesima učenja i nastave, odnosno o tzv. kibernetičkoj didaktici, čiji su najizrazitiji predstavnici H. Frank i Felix von Cube.

S obzirom na pitanje nastavnih sadržaja, didaktika bi, prema ovom shvatanju, trebalo da proučava ciljeve i zadatke učenja i nastave. Drugim rečima, nastavne sadržaje treba na najcelishodniji način rasčlaniti i uskladiti na prikladne etape, kako bi se omogućilo najefikasnije upravljanje delatnostima nastavnog procesa. Prema ovom shvatanju, najveći deo didaktičkih proučavanja odnosi se na problematiku nastavnih postupaka i konstituisanje adekvatnih sredstava za nastavu i učenje.

Podrobnijim sagledavanjem i analizom izloženih shvatanja i specifikovanih iskaza koje pojedini autori izlažu uz različite pristupe o pojmu didaktike, može se reći da ne postoji jedna celovita, obuhvatna i opštepriznata definicija.

Definicija kojom se didaktika određuje kao nauka o „učenju i nastavi u svim oblastima i na svim nivoima“ suviše je široka. Nedostatak ovih teorija je u tome što se teško mogu direktno primeniti pri rešavanju konkretnih problema, pogotovu kada

se radi o didaktici u kojoj ureba da se omogući konstrukcija određenih nastavnih situacija. Zbog toga ova definicija nije celishodna ni prihvatljiva.

Ostale definicije, u suštini pokrivaju po jedan od tri različita aspekta jedinstvenog područja: tako, didaktika teorije učenja podvlači naučni aspekt pod kojim se posmatraju nastavni problemi, obrazovno-teorijska didaktika naglašava učenjski aspekt koji se u suštini bavi proučavanjem kompleksa nastavnih i vaspitnih ciljeva, dok je tehnički aspekt glavni predmet didaktike kao teorije upravljanja procesima nastave i učenja.

Sva tri pomenuta pristupa imaju nešto zajedničko: svi se odnose na nastavne situacije. Istina, oni zajednički predmet obrađuju pod različitim aspektima koji se delimično ukrštaju, ali nijedan od njih ne obuhvata sve aspekte i situacije zajedničkog i jedinstvenog procesa u kome se odvija nastava i učenje. Svakako da pomenuti aspekti didaktike, uzeti pojedinačno, ne omogućavaju potpunije obuhvatanje i izvođenje nastave. Didaktika treba istovremeno da se bavi i načnim i idejnim i tehničkim problemima i aspektima nastave i učenja.

Zadatak didaktike je da obezbedi jedinstven prilaz nastavi izgrađivanjem konceptualnog sistema koji će iskazivati objekti u njegovoj celini. Osnovu tog sistema treba da čini suštinski odnos - jedinstvo nastave i učenja, u kome se ostvaruje njihova povezanost i uzajamnost. U jedinstvu nastave i učenja izražava se suština nastave koja određuje i organizuje ceo sistem didaktičkih odnosa i obezbeđuje neophodnu celovitost. Prema tome, predmet didaktike se može označiti kao veza uzajamnih delova nastavnog procesa i učenja u njihovom jedinstvu.

Izloženi prilazi podvlače, u većoj ili manjoj meri, dve bitne komponente didaktike: nastavu i učenje. Bez obzira na neka druga razmatranja i aspekte, nastavu danas nije moguće posmatrati odvojeno od učenja. Sama za sebe, nastava nema značaja ako nije u funkciji učenja. Drugim rečima, cilj svake nastave je sistematsko prenošenje određenih sadržaja, tj. znanja, s ciljem njihovog usvajanja. Dakle, svaka nastava, ma kako bila shvaćena, mora biti u funkciji učenja.

Možemo reći da je didaktika posebna pedagoška disciplina koja proučava suštinske probleme obrazovanja i vaspitanja putem nastave i učenja. Njen osnovni zadatak je da objasni zakonitosti prema kojima se odvija nastavni proces, kako bi se poznavanje tih zakonitosti moglo upotrebiti za uspešno ostvarivanje ciljeva i zadataka obrazovanja. Da bi se obezbedilo usvajanje obrazovnih sadržaja, neophodno je oslanjanje na zakonitosti nastave i zakonitosti razvoja i formiranja umnih sposobnosti učenika. Upoznavanje tih zakonitosti omogućava razradu efikasnijih načina nastave, što govori da je didaktika, u stvari, opšta teorija nastave. Ona se bavi i načnim osnovama sadržaja obrazovanja koje je neophodno pružiti u skladu sa opštim zadacima obrazovanja na određenoj istorijskoj etapi razvoja društva, nivou naučno-tehničkog napretka i uzrasnih osobenosti i mogućnosti učenika. Didaktika ne samo što određuje sadržaj obrazovanja, već odgovara i na pitanje kako poučavati, što ukazuje i na njen praktičan karakter.

Didaktika proučava veliki broj značajnih teorijskih i praktičnih pitanja i problema: određuje ciljeve i zadatke nastave, bez kojih se ne može uspešno organizovati nastava; daje analizu procesa nastave i otkriva njene zakonitosti;

određuje principe i pravila nastave; određuje sadržaje nastave i izbor naučno-nastavnog materijala kojeg učenici treba da usvoje, kao i različite praktične navike i umenja; upoznaje s organizacionim oblicima nastave; razmatra metode nastave, tj. načine učenja i različite puteve i sredstva nastave, posredstvom kojih se mogu ostvariti utvrđeni ciljevi i zadaci. Prema tome, didaktika obuhvata pitanja koja se odnose kako na obrazovanje i vaspitanje, tako i na nastavu i učenje. Ovladavanje sistemom znanja, umenja i navika, formiranje naučnog pogleda na svet i razvijanje umnih sposobnosti, spada u delokrug obrazovanja, a osnovni put za njegovo sistematsko ostvarivanje je nastava. Nastava obuhvata učenje (nastojanje da se usvoji sistem znanja i navika) i predavanje (posredovanje, prenošenje znanja kao i rukovođenje procesom učenja, proveravanje usvojenih znanja i navika i dr.). To znači da se didaktika bavi proučavanjem opštih postavki i zakonitosti koje su svojstvene nastavi svih predmeta (kao opšta teorija nastave), ukazuje na koja znanja se nužno treba oslanjati pri predavanju svakog konkretnog predmeta, kao i proučavanjem uslova aktivnog učešća učenika s ciljem efikasnijeg učenja. Jedinstvo prenošenja znanja i učenja određuje i organizuje ceo sistem didaktičkih odnosa i njihovo konkretno manifestovanje. Odnos pojedinca prema usvajanju znanja može, kako ukazuje Krajevskij (1977), postojati i izvan nastave, kada se samoinicijativno, bez pedagoškog plana i rukovođenja usvajaju i uče informacije iz različitih izvora i na različite načine. Ali to nisu didaktički odnosi. Didaktički odnosi se javljaju kada je sazajna delatnost usmerena ka određenom cilju i u skladu je sa prethodno razrađenim planom ukupne delatnosti nastave. U takvim uslovima sazajna delatnost postaje jedna od komponentata sistema uzajamnih aktivnosti koje karakterišu nastavu u predmetu didaktike.

Prema svojim sadržajima didaktika ima, kako je već napomenuto, dve funkcije: teorijsku i praktičnu. Baveći se analizom pravila, principa i zakonitosti koje se odnose na proces nastave i učenja, didaktika istovremeno ima dijagnostičku funkciju koja u izvesnim aspektima može da ima i prognostički karakter. Ovaj dijagnostički i prognostički karakter didaktike je značajan zbog opštih ishoda nastave i učenja. Pored ove funkcije, didaktika se bavi i praktičnim pitanjima koja su uglavnom instrumentalno-tehničke prirode. Jer, pored pitanja šta treba da se predaje i nauči, didaktika treba da odgovori i na pitanje kako se to može postići. Otuda, ovaj praktični instrumentalno-tehnički aspekt nije ništa manje značajan od teorijskog.

DIDAKTIKA I DRUGE NAUKE

Kao posebna pedagoška disciplina, didaktika je najtežnje povezana sa filozofijom vaspitanja i teorijom vaspitanja. Budući da je nastava glavni oblik i proces sistematskog proučavanja i učenja, tj. obrazovanja i vaspitanja, ona se nalazi u središtu obrazovno-vaspitanog rada škole, iz čega proizilaze njene velike obrazovne i vaspitne mogućnosti. Nastava i učenje, obrazovanje i vaspitanje su uzajamno povezani, oslanjaju se jedno na drugo i na različite načine angažuju ličnost učenika. Takav njihov odnos zahteva sagledavanje celokupnog sistema obrazovno-vaspitnih

formi i delovanja kako u školi, tako i izvan nje. Da bi se nastava mogla stručno i uspešno organizovati, nastavnik mora dobro da pozna ne samo didaktiku i metodiku svoje struke već i pedagogiku, kao nauku o vaspitanju.

Za didaktiku i njenu metodološku osnovu značajna je teorija saznanja, koja se bavi proučavanjem i otkrivanjem izvora, osnovnih zakonitosti, formi i metoda koje je čovek otkrio u svetu koji ga okružuje. U suštini, teorija saznanja određuje metode naučnog saznanja, različite prilaze i principe u proučavanju, objašnjavanju i tumačenju činjenica, pojava, procesa i zakonitosti. Kako ljudi usavršavaju svoje saznanje na osnovu opštih i suštinskih zakonitosti sveta, to poznavanje filozofije i teorije saznanja omogućuje da se realno shvati i celishodno odredi mesto i uloga obuke u razvoju učenika, kao i mogućnost formiranja njihove ličnosti u nastavnom procesu.

Didaktika je povezana i s drugim naukama, a pre svega sa: istorijom, sociologijom, logikom, psihologijom, anatomijom i fiziologijom, matematikom i kibernetikom. Ona je posebno povezana s metodikama nastavnih predmeta, istražujući primenu opštedidaktičkih zahteva i principa na pojedine nastavne predmete i njihove specifičnosti.

Didaktika se oslanja na istoriju, posebno na istoriju pedagogije, kako bi imala mogućnosti da proučava načine na koje su razrađivana pitanja vaspitanja, obrazovanja i nastave u različitim istorijskim epohama, različitim zemljama i kod različitih naroda.

Sociologija, kao nauka koja se bavi proučavanjem zakonitosti funkcionisanja i razvoja društva, različitim društvenim odnosima i sl. ima veliki značaj za didaktiku. Za didaktiku su naročito značajni oni socijalni problemi u kojima se proučava uticaj društva na vaspitanje i obrazovanje, kao i uticaji vaspitanja i obrazovanja na razvoj društva (društvena uslovljenost vaspitanja i obrazovanja, uzajamni uticaji vaspitanja i sredine na socijalno formiranje ličnosti, uticaji vaspitanja i obrazovanja na reprodukciju društva i njegov opšti napredak i sl.). Radi se, dakle, o socijalnim problemima vaspitanja i obrazovanja kojima se bave kako pedagogija kao nauka o vaspitanju, tako i sociologija kao nauka o društvu.

Poseban interes za didaktiku predstavljaju istraživanja i rezultati sociologije vaspitanja (pedagoške sociologije), kao granične sociološko-pedagoške discipline, koja proučava uslovljenost, osobenosti i socijalnu funkciju vaspitanja u određenim istorijskim i društveno-ekonomskim uslovima.

Pre svega, sociologija vaspitanja proučava i utvrđuje kakav uticaj na mlade ima odgovarajući društveni sistem imajući pri tom u vidu naročito neke značajne elemente kao što su: materijalni, socijalni i kulturni uslovi zemlje kao celine ili njenih različitih regiona (pogotovu ako se oni međusobno značajno razlikuju), kao i specifičnosti koje postoje između grada i sela, industrijskih i poljoprivrednih regiona, ravničarskih i brdsko-planinskih i sl. Sociologija vaspitanja proučava i nivo savremene proizvodnje, nauke i tehnike, kao i društvene odnose, a posebno društvene odnose prema mladima koji ulaze u proizvodnju i samostalan život. Pri tome je značajno da se zahtevi društva na određenoj etapi njegovog razvoja mogu transformisati u konkretne zadatke obrazovanja. U našim uslovima, sociologija

vaspitanja treba da istražuje načine na koje naše društvo utiče na vaspitanje mladih, na društvene odnose i napredovanje društva u celini. Ako se ima u vidu povećano opšte obrazovanje mladih u nas, neophodno je utvrditi odnose tako povećanog obrazovanja i opšteg napredovanja društva s jedne, i napredovanja u raznim oblastima materijalne proizvodnje, s druge strane.

Istraživanja u domenu sociologije vaspitanja mogu da omoguće diferencijalni prilaz u obrazovanju učenika, imajući u vidu zahteve i potrebe pojedinih regiona, kao i diferencirane prilaze u proučavanju učenika koji te zahteve treba da ispune. Rezultati takvih istraživanja mogu da pomognu nastavnicima u efikasnijem organizovanju nastave, čvršćem i efikasnijem povezivanju radu škole i potrebe sredine, organizovanju nastave i stručnih profila koji mogu zadovoljiti ne samo potrebe učenika kao pojedinaca, već i potrebe uže i šire socijalne sredine.

Svaka generacija ima neke svoje posebne odlike i potrebe, interesovanja i želje, pa proučavanje tipičnih svojstava, osobenosti, karakteristika učenika pojedinih generacija omogućava njihovo bolje razumevanje i pronalaženje specifičnih puteva i metoda za njihovo obrazovanje i vaspitanje. Na taj način povezanost didaktike i sociologije vaspitanja može doprineti uspešnijem radu škole i nastavnika.

Didaktika je usko povezana i sa logikom koja proučava zakonitosti, zakone i forme mišljenja. Poznavanje logike poboljšava didaktičko-metodički rad nastavnika i nastavne postupke. Formiranje naučnih pojmova, sudova i zaključaka podleže logičko-saznajno-teorijskim zakonitostima koje su važne u procesu nastave. To se odnosi i na primenu logičkih postupaka i misaonih operacija, kao što su indukcija – dedukcija, analiza – sinteza i dr. Ne treba ispustiti iz vida da je jedun od glavnih zadataka nastave vaspitanje-logičkog-mišljenja. Da bi se to postiglo, kod učenika treba sistematski razvijati logičko-mišljenje.

Za didaktiku je posebno značajna povezanost sa psihologijom i to razvojnou, pedagoškom i psihologijom nastave.

Povezanost didaktike s razvojnou psihologijom je usmerena ka poznavanju psihičkog razvoja učenika u procesu obuke. Poznavanje opštih zakonitosti razvoja učenika čini podlogu ili osnovu na kojoj didaktika zasniva svoju teoriju nastave. Budući da je didaktika nauka o nastavi i učenju, to znači da je pored zakonitosti koje se odnose na nastavu, neophodno poznavati i zakonitosti koje se odnose na procese učenja. Zakonitosti u okviru učenja, kao i sam proces učenja je ključni problem pedagoške psihologije, koja se detaljno bavi uslovima, procesima, metodama i tehnikama učenja, motivacijom i dr. Poznavanje bitnih uslova učenja predstavlja značajnu komponentu didaktike i omogućava naučno zasnivanje organizacije nastave i nastavnog procesa uz primenu utvrđenih principa, zahteva i zakonitosti koji se odnose na dobro organizovanu nastavu. Treba naglasiti da se didaktika posebno ne bavi uslovima učenja (to je predmet pedagoške psihologije), već pri organizovanju procesa obrazovanja i nastave treba da uzima u obzir zakonitosti koje su utvrđene u oblasti učenja. Dakle, nastavnik mora poznavati kako zakonitosti nastave, tako i zakonitosti učenja.

U uslovima razvoja i napredovanja svih nauka, poslednjih godina sve veće interesovanje se okreće ka psihologiji nastavnih predmeta. Nastavno-naučne

discipline su se toliko razvile da zahtevaju posebne prilaze, kao i utvrđivanje nekih specifičnosti na koje ne mogu ili ne mogu potpuno da odgovore ni sama didaktika ni sama pedagoška psihologija. Tako, na primer, nastava matematike i usvajanje matematičkih sadržaja i pojmova u značajnoj meri se razlikuje od nastave i usvajanja književnosti, istorije, hemije, stranih jezika i dr. Zbog toga se u poslednje vreme vrše istraživanja i proučavanja u pojedinim nastavnim disciplinama, posebno u oblasti formiranja znanja, umenja i navika, primene različitih znanja i umenja, rešavanja problema i zadataka itd. Za sva ova pitanja se interesuje i didaktika ali sa jednog drugog stanovišta. Naime, proučavanjima u oblasti pojedinih predmeta utvrđuju se specifične zakonitosti njihovog usvajanja, a didaktika te zaključke objedinjuje i uzima ih kao podlogu pri organizovanju dobre nastave imajući u vidu specifičnosti pojedinih naučno-nastavnih predmeta ili područja. Zbog toga je u današnje vreme didaktika postala kompleksnija, produbljenija, raznovrsnija i koherentnija.

Kada se razmatraju odnosi didaktike i psihologije, ima nastojanja da se pokaže da su didaktika i psihologija nastave jedno isto, tj. da se didaktika bavi problemima kojima se bavi i psihologija nastave, a što je inače jedan od centralnih problema pedagoške psihologije. Takvo shvatanje zastupa, na primer, Dž. Bruner. Bruner nastavu poistovećuje s predavanjem i smatra da je teorija nastave u stvari teorija predavanja. Takvim shvatanjem on želi da „propíše“ neophodnost usavršavanja procesa učenja. Naučna funkcija proučavanja zakonitosti pripada, prema Brunerovom shvatanju, teoriji učenja i umnog razvoja, a normativna funkcija – teoriji predavanja, pri čemu i jedna i druga ostaju u domenu psihologije. Na taj način naučno zasnovanje nastave se zatvara u okviru psihologije, a sama nastava se razdvaja na dve odvojene suštinske komponente: aktivnosti nastavnika i aktivnosti učenika.

Međutim, predmet didaktike je širi i drugačiji od onoga kako ga poima Bruner. Nastava podrazumeva i učenike i njihov umni razvoj i učenje, ali se ne može svesti samo na to niti se zakonitosti u oblasti nastave mogu svesti samo na zakonitosti razvoja učenika. Iz psiholoških zakonitosti razvoja učenika ne mogu se izvesti zakonitosti pedagoškog procesa niti preporuke za neposredan praktičan rad nastavnika. Didaktika se ne bavi proučavanjem nastave uzgred, već je proučava kao celovitu aktivnost, društvenu delatnost, suštinsku komponentu koja u sebi uključuje ukupnost svih relevantnih pojava i procesa pa i onih koje se odnose na predavanje i učenje.

Raspravljajući o odnosu „subjektivnih“ i „objektivnih“ faktora u procesu učenja, još je davno Oto Vilman (O. Willmann) u nastojanju da uspostavi ravnotežu ove dve strane didaktičkog procesa, tvrdio sledeće: „Sa tim pravom didaktika se može definisati kao nauka o suštini obrazovanja kao i nauka o sticanju obrazovanja koje se izvodi sa pojedincima i prenosi na njih; samo, kada se opredelimo za poslednju verziju moramo imati na umu da je sticanje obrazovanja uvek uslovljeno načinom na koji se vrši obrazovni proces koji čini njegov, tako reći, suštinski predmet, da je, dakle, uslovljen suštinom obrazovanja i da pojedinac nikada ne može autonomno da utvrdi ni ciljeve, ni sadržaje ni sredstva nastave“.

Tokom svog psihofizičkog razvoja, učenici prolaze kroz različite etape. Poznavanje tih etapa i njihovih karakteristika pomaže nastavniku da potpuniše shvati

određene potrebe i mogućnosti učenika. Potpuniše poznavanje osobenosti i potreba omogućava nastavniku da utvrdi pravu meru u pogledu zahteva kako u okviru nastave, tako i izvan nje. Prema tome, razlike koje postoje ne samo u pogledu različitih uzrasta, nego i u pogledu tempa razvoja među učenicima, omogućavaju nastavniku diferenciran pristup prema njima, kao i utvrđivanje diferenciranog zahteva. Saznanja iz ove oblasti imaju višestruki značaj: za organizovanje rada i ponašanja, odmeravanje opterećenosti učenika (nastavnim i drugim obavezama), utvrđivanje obaveza i zahteva u pogledu fizičkog i zdravstvenog vaspitanja, poštovanje utvrđenih higijensko-zdravstvenih normativa u pogledu razvoja i razvojnih potreba učenika. Ova saznanja su značajna i zbog toga da bi škola mogla da preduzima određene mere koje se odnose na poboljšanje zdravlja učenika i njihove opšte psihofizičke spremnosti.

Neslućeni razvoj i procvat nauka, tehnike i proizvodnje, neposredno utiču i na obrazovanje, njegov obim i sadržaj, što zahteva stalno procenjivanje i proučavanje procesa nastave. Problemi sadržaja obrazovanja i njegovo usaglašavanje sa zahtevima naučno-tehničkog progressa postavljaju se kao suštinski zadaci savremene nastave. Didaktika, podrazumevajući nauku o vaspitanju u celini, „čuvajući svu svoju specifičnost, u sadašnje vreme ima mogućnosti da se osloni na dostignuća matematike, matematičke logike, elektronike, teorije informacija, inženjerske psihologije i kibernetike“, ukazuje poznati sovjetski naučnik A. Berg.

Matematika i kibernetika nalaze sve veću primenu u razradi pitanja koja se odnose na strukturu nastave, metode i sredstva, a posebno programirane nastave i učenje.

Matematičko-statističke metode i postupci široko se primenjuju i u didaktičkim istraživanjima. Ona omogućavaju da se na pouzdan i objektivni način proverí uspešnost nastavnih programa, udžbenika i priručnika, nastavnih metoda i sredstava i njihovih različitih kombinacija. Za obradu kvantitativnih podataka prikupljenih na masovnom uzorku (škola, učenika, učeničkih radova), a s ciljem dobijanja što objektivnijih pokazatelja i rezultata o kvalitetu i nivou znanja, efikasnosti primene pojedinih nastavnih metoda, postupaka, sredstava, inovativnih pokušaja, neophodna je primena matematičkih i statističkih metoda, kao i korišćenje savremenih aparata i mašina za računanje.

Specifičan odnos postoji između didaktike i metodike. Metodike se zasnivaju na opštoj teoriji nastave – didaktici, zbog čega ih nazivaju i posebnim, specijalnim pa i predmetnim didaktikama. Odnos didaktike prema metodikama može se shvatiti kao odnos opšte prema posebnim disciplinama. Metodike se bave specifičnim primenama opštih zakonitosti nastave i učenja u okviru pojedinih nastavnih predmeta, pa se može govoriti o metodici maternjeg jezika, matematike, hemije, biologije, istorije, likovnog vaspitanja itd. Metodiku nije dedukovana didaktika ili pak njena prosta primena. Težište teorijskog rada u metodici prenosi se na proučavanje posebnih, specifičnih pitanja nastave i učenja u okviru pojedinih nastavnih predmeta. Pri tom se ima u vidu razvojni nivo datih naučnih disciplina, nauka iz kojih se vrši izbor znanja u odgovarajući sistem, a njihovu teorijsku osnovu predstavlja didaktika. Didaktika, kao opšta teorija nastave ne može uspešno da se

razvija bez uopštavanja specifičnih zakonitosti u pojedinim predmetima, korišćenjem obilja njihovih konkretnih sadržaja. Didaktika se bavi problemima nastave, opštim zakonitostima obrazovanja i vaspitanja, ukoliko su oni od značaja za sve predmete, bez ulaženja u njihove posebnosti i specifičnosti. Metodike, pak, proučavaju probleme koji su svojstveni određenom predmetu, kome mogu dati određenu osnovu, a pri čijoj razradi opštedidaktičke postavke i principi nisu dovoljni. Prema tome, didaktika i metodike se nalaze u najtešnjoj uzajamnosti: metodike koriste za svoja proučavanja opšte naučne postavke i zakonitosti didaktike, primenjujući ih na posebna područja nastave određenog predmeta, što obezbeđuje jedinstvo metodološkog i teorijskog prilaza rešavanju pitanja nastave u raznim predmetima. Didaktika se služi samostalnim istraživanjima i rezultatima pojedinih metodika koristeći ih prilikom uopštavanja, što obezbeđuje njenu savremenost i konkretnost. Razvoj svake od njih zavisi od rezultata i uspeha kompleksnog istraživanja aktuelnih problema teorije i prakse nastave.

NASTAVA KAO PROCES POUČAVANJA I UČENJA

Nastava se može različito razmatrati, što zavisi od načina prenošenja znanja i vođenja učenja učenika, od njihovog uzrasta, organizacije društvenog života i socijalne klime u grupi ili razredu, od osobenosti predmeta i nastavnog sadržaja, od primene odgovarajućih metoda i tehnika kao i od motiva onog koji uči. Problem je kompleksan, a pomenuti aspekti su međusobno najtešnje povezani. No i pored specifičnosti od kojih su neke pomenute, nastava poseduje izvesna svojstva, karakteristike, osobenosti koje su zajedničke svim predmetima i uzrastima, tj. nastavnom procesu u celini. Svojstva koja povezuju ono što je zajedničko i koja određuju suštinu nastave, poljski didaktičar Okonj (W. Okonj) naziva *karikama* (elementima) nastavnog procesa. Ti elementi se odnose na komplekse kvalitativno sličnih aktivnosti nastavnika kojima moraju odgovarati i određeni načini učenja učenika. Pojedini elementi se ne moraju javljati prema određenom redosledu, već mogu da podležu određenim promenama, tako da se dva ili više elemenata mogu javiti istovremeno. Na taj način mogu se izdvojiti i osobenosti savremenog modela nastave i učenja.

U širem smislu reči *nastava je socijalna pojava i proces*. Njena funkcija je u tome da decu i omladinu koja rastu i koju se razvijaju, integriše u društveno biće, da kao značajna društvena funkcija povezuje tradiciju, sadašnjost i budućnost i tako utiče na razvoj i napredovanje društva.

Neophodan uslov dobre nastave je *svesna i aktivna saradnja* nastavnika i učenika koje povezuje zajednički cilj – stvaranje određenih promena u ličnosti učenika. Proces menjanja, planirano sticanje i utvrđivanje znanja, umenja i navika, nije ništa drugo do *učenje* shvaćeno u širem smislu. Rukovođenje procesom učenja, organizovan rad nastavnika sa učenicima koji omogućava sistematsko usvajanje znanja, kao i razvijanje njihovih sposobnosti i interesovanja, najopštije se naziva – *nastava*. Nastava se ne organizuje i ne sprovodi samo u institucijama (školama), već

svuda gde postoji društvena potreba za prenošenjem određenih znanja i umenja pojedincima ili grupama, a s ciljem njihovog osposobljavanja za obavljanje određenih zadataka.

Bez obzira na mesto gde se obavlja, nastava pretpostavlja one koji *proučavaju* i one koji *uče* – nastavnike i učenike. Prema tome, nastava se može razmatrati sa stanovišta aktivnosti nastavnika – tj. *poučavanje* i sa stanovišta aktivnosti učenika – *učenje*. Ova osobenost nastave može se okarakterisati kao *jedinstvo nastave i učenja*, u kome dolazi do njihovog preplitanja i međusobnog uslovljavanja. Poučavanje je uvođenje učenika u učenje i rukovođenje učenjem. Ono je plansko prenošenje obrazovnih i kulturnih tekovina, podsticanje i usmeravanje intelektualnih i drugih aktivnosti i učenja.

Razlika između poučavanja i učenja ima i teorijski i praktičan značaj. Ako se nastavni proces poistoveti sa poučavanjem (održavanjem nastave), postoji opasnost da se nastavnik usmeri ka sopstvenoj ličnoj aktivnosti pa da izgubi iz vida da se *nastava organizuje zbog učenja*, da je njena funkcija da podstiče i dalje vodi proces učenja. Zbog toga nastavnik pri izvođenju nastave mora voditi računa ne samo o onome šta on treba da čini, već i o tome šta treba da čine učenici kako ih podsticati da uspešno usvajaju nastavne sadržaje.

Poučavanje je usmereno u više pravaca, ali su posebno značajne njegove sledeće funkcije: *posredovanje* između učenika i gradiva (usmeravanje da gradivo ide u susret učeniku, a učenik gradivu); *pomoć u vođenju* i vođenje procesa učenja.

Funkcija *posredovanja* u poučavanju se ne sme svesti na spoljno i mehaničko „prenošenje“ znanja, umenja i navika. Smisao posredovanja je u tome što je za usvajanje nekog gradiva neophodno izazvati i voditi potrebne aktivnosti učenika, s obzirom na to da usvajanje zavisi od *samih* učenika. Nastavnik, zatim, *pomaže* učenicima, *vodi ih*, usmerava i vežba u tome *kako mogu uspešno i racionalno* da usvajaju potrebna znanja. Prema tome, nastavnik ne samo da izlaže gradivo već i pomaže učenicima *kako da to gradivo usvoje i nauče*. Proces učenja se može uspešno voditi jedino ako se zasniva na stvaralačkoj aktivnosti i samoaktivnosti učenika jer bez toga nema uspešne nastave.

Znanja koja učenici usvajaju, pored saznanja i obrazovne imaju i *vaspitnu* funkciju. Obrazovna i vaspitna funkcija nastave se ne može ostvarivati odvojeno i nezavisno jedna od druge. U nastavnom procesu i svakodnevnom radu nastavnika one se stalno *prožimaju, dopunjavaju, delujući jedna na drugu*.

Obrazovni i vaspitni uticaji nastave se menjaju zavisno od ciljeva i zadataka nastave, karaktera i sadržaja gradiva, specifičnosti nastavnog rada, aktivnosti angažovanja učenika u procesu nastave, kao i njihovih motiva za učenje. Pri tom treba imati na umu svojstva i mogućnosti učenika, kao što su: radoznalost, potreba za aktivnošću, sticanjem iskustava istraživanjem i posmatranjem novih i nepoznatih predmeta, pojava, procesa i događaja, što im omogućava upoznavanje i otkrivanje sveta u kome žive, potreba za isticanjem i sl. O ovim potrebama se ne vodi, ili ne vodi dovoljno računa, a kadkada se ove prirodne težnje i mogućnosti učenika čak i guše. Zbog toga učenicima treba omogućiti da što više posmatraju, uočavaju, analiziraju i beleže rezultate svog rada, da postavljaju pitanja i o njima raspravljaju, da tragaju za

odgovorima i rešenjima. Pravi efekat se postiže kada pobude učenika poteknu posredstvom njihovog sve većeg i samostalnijeg učešća u procesu nastave.

U svom radu nastavnik ponekad veću pažnju obrađuje obrazovanju, više insistira na prenošenju i usvajanju znanja i veštine, a nekad više insistira na vaspitnim momentima, kako bi kod učenika formirao pogled na svet, ubeđenja, društvene stavove, ponašanje u skladu sa etičkim normama. Realizujući sve aktivnosti nastave, nastavnik se mora brinuti da one doprinose izvršavanju određenih, ranije isplaniranih vaspitnih zadataka.

Nastavnik mora da ima u vidu da učenik učestvuje u nastavi kao celovita ličnost, kao ukupnost intelekta volje i osećanja i da nastavne zadatke izvršava zahvaljujući jedinstvu svih tih kvaliteta. Savremeno obrazovanje ne podrazumeva samo razvijanje intelektualnih sposobnosti pojedinca već i razvijanje njegovog etičkog ponašanja, pa je neophodno da obuhvati i etičku stranu ličnosti učenika. U nastavnom procesu treba sagledati celovitu ličnost učenika i istovremeno ostvarivati potrebne aktivnosti na relaciji nastava – učenje kako one koje se odnose na obrazovanje, tako i one koje se odnose na vaspitne aspekte nastave. U nastavnom procesu koji obuhvata i obrazovanje i vaspitanje uvek su sadržane i vaspitne vrednosti. Prema tome, značajna osobenost savremenog modela nastave jeste jedinstvo didaktičkih i vaspitnih uticaja.

Sledeća osobenost savremene nastave sastoji se u tome da nastava treba da bude organizovana i vodena tako da utiče na razvoj saznanjnih sposobnosti učenika, na razvoj njihovih opštih intelektualnih sposobnosti kao i drugih svojstava koja su povezana sa prethodnim kao što su razvijanje samostalnog i stvaralačkog mišljenja, razvijanje sposobnosti i spretnosti u sticanju novih znanja, primena naučenih znanja, umenja i navika na nove nepoznate uslove i situacije. Ovaj složeni pravac sticanja znanja zahteva aktivizaciju intelektualnih sposobnosti, apstraktnog rezonovanja, pamćenja, mašte, asocijacija, kao i uključivanje voljnih i emocionalnih elemenata ličnosti. Nastava shvaćena u tom pravcu pruža velike mogućnosti za razvoj učenika, ona postaje zanimljiva, angažuje učenike i sve njihove potencijale, predstavlja učenje u širokom smislu te reči i na taj način ispunjava jedan izuzetno važan vaspitni zadatak. Takva nastava ima razvojni karakter.

Ovu osobenost i ovaj karakter nastave naglašavaju mnogi autori. Tako, na primer, Bruner posebno ukazuje na to da nastava može postati značajan činilac u formiranju psihičkih procesa jer se ona ne zasniva samo na dostignutom nivou intelektualnog razvoja već omogućava i njegovo dalje usavršavanje – „kretanje napred”. „Na intelektualni razvoj deteta (učenika), izlaže Bruner, veliki uticaj ima sredina, osobito školska. Zbog toga, izučavanje naučnih pojmova ne sme ropski da prati tok intelektualnog razvika deteta; nastava može da upravlja umnim razvijanjem deteta, omogućavajući mu dalji razvoj”.

Prema ovome, umni razvoj je u velikoj meri određen spoljnim uticajima koji su upravljani na učenike, što se ostvaruje posredstvom sticanja znanja sadržanim u dinamičnosti kulturnih pojava. Savremena shvatanja o obrazovanju i nastavi manje gledaju na proces razvika sa stanovišta prenošenja informacija i formiranja navika i

veština, a više ističu značaj razvoja u oblasti procesa saznanja, a posebno ističu intelektualni razvoj.

Zbog toga je značajno da obrazovni i vaspitni zadaci koji se stavljaju pred učenike budu nešto malo iznad njihovog postojećeg nivoa pošto takva nastava omogućava razvoj i „vuče napred”.

Izuzetno značajna osobenost savremene nastave je njena fleksibilnost. Fleksibilnost nastave ide u dva pravca: u pravcu utvrđivanja nastavnih sadržaja i u pravcu primene različitih metoda, organizacionih formi i sredstava nastave i učenja, koje nastavnik odabira u skladu sa ciljevima i zadacima koje treba da ostvari.

Kada se govori o fleksibilnosti u pogledu nastavnih sadržaja ima se u vidu nekoliko važnih zahteva. Pre svega, nastava mora da obezbedi zajedničku osnovu svim učenicima. Budući da se učenici razlikuju prema mogućnostima i tempu učenja, nastava treba da obezbedi takve sadržaje koji će zadovoljiti različite nivoe, zavisno od mogućnosti i interesovanja učenika. Zbog toga, u okviru ovog zahteva, individualizovana i diferencirana nastava imaju posebnu ulogu i značaj.

Različiti zahtevi u pogledu nastavnih sadržaja nameću i različite oblike, metode i sredstva za njihovu realizaciju. Zahvaljujući fleksibilnosti, jedinstvo poučavanja i učenja može dobiti svaki put drugi oblik u različitim organizacionim i metodičkim osnovnim formama nastave, pri različitim tipovima poučavanja i učenja i najzad pri različitim strukturama grupa i razreda. Fleksibilan odnos je neophodan i u primeni nastavnih metoda s tim što se sve više primenjuju one metode u kojima učenici imaju sve aktivniju ulogu. Primena savremenih nastavnih sredstava omogućava i samostalniji rad učenika, samostalnije sticanje znanja, aktivniji odnos u sticanju tih znanja, razvijanje sposobnosti samostalnog učenja i slično.

Iz ovakvog poimanja nastave proizlazi da savremena didaktika nastoji da ispunji veliki broj različitih vaspitno-obrazovnih zadataka, što je čini obuhvatnom i kompleksnom. Ovakvo shvatanje nastave bitno se razlikuje od shvatanja nastave kao prenošenja gotovih znanja (herbartijansko shvatanje), ali i od modela koji se zasnivaju na sticanju znanja putem samostalnih istraživačkog procesa koji se zasniva na direktnom saznavanju (progresivistička shvatanja). Savremena nastava na stvaralački način objedinjuje kako funkciju prenošenja tako i funkciju usvajanja tih znanja putem organizovanog rada nastavnika i aktivne uloge učenika. Savremena nastava nije samo prenošenje znanja i učenja već međusobno stvaralačko preplitanje, gde je nastava jedanput osnova za stvaralačko učešće učenika, a drugi put stvaralački rad učenika je osnova za daljnji, novi korak u nastavi.

U sažetoj definiciji poljskog didaktičara V. Okonja nastava se shvata kao: „posebna vrsta društvene aktivnosti nastavnika u odnosu na učenike, čiji je najopštiji cilj da se učenici promene”. Nastavnici organizuju rad učenika primenom određenih metodičkih intervencija izazivajući na taj način odgovarajuću aktivnost učenika. Tok tih zajedničkih aktivnosti je sistematičan i ponavlja se. Prema ovom shvatanju nastava je organizovan tok sistematskih i planskih aktivnosti nastavnika i učenika usmeren ka izazivanju određenih promena u ličnosti svakog učenika. Tokom ovog procesa učenici stiču znanja, umenja i navike, razvijaju svoje saznanje sposobnosti, oblikuju pogled na svet i modifikuju svoje ponašanje.

Za razliku od izložene sintetičke definicije Okonja, savremeni sovjetski pedagog Krajevski (B. B. Kraevskij, 1977) daje široku i analitičku definiciju nastave u nameri da otkrije sastav, funkciju i strukturu njenog naučnog zasnivanja. On smatra da se suština savremenog shvatanja nastave može iskazati na sledeći način: nastava je jedan od oblika aktivnosti, usmeren ka izvršavanju socijalnih zadataka obrazovanja. Taj zadatak se realizuje u skladu sa planom koji je naučno zasnovan; razmatra se kao jedinstvo procesualne i sadržajne strane i svih odnosa koji nastaju u njoj; predstavljena je kao sistem odnosa fiksiranih u obliku veza osnovnih pojmova didaktike, kao što su: nastava, proces učenja, plan nastave i drugo; realizuju je kolektivni subjekti; istupa kao projekat proučavanja i formiranja. Ili, sasvim sažeto, smatra da je predmet didaktike veza uzajamnog delovanja nastavnog procesa i učenja, i njihovo jedinstvo.

Iz izloženih stavova i razmatranja, može se zaključiti da je nastava posebno usmerena delatnost nastavnika s ciljem davanja znanja, umenja i navika učenicima i razvijanja njihovih saznanja i stvaralačkih sposobnosti. Proces nastave uključuje delatnost nastavnika (nastavu, poučavanje) i delatnost učenika (učenje). Nastava i učenje predstavljaju dve strane jedinstvenog procesa i nerazdvojno su međusobno povezani. Nastava je jedinstveni vaspitno-obrazovni proces koji se odvija prema posebno utvrđenom nastavnom planu i nastavnim programima, pod rukovodstvom nastavnika i sa stalnom ili određenom grupom učenika. Po svom karakteru, nastava je višesmerna, a njeni osnovni zadaci su materijalne, formalne i vaspitne prirode. Zapoostavljanje ili preneglašavanje nekog od ova tri osnovna zadatka, dovodi do nedostataka i promašaja u obrazovanju i vaspitanju učenika. Nastava je značajno sredstvo u formiranju ličnosti, a pre svega umnog razvoja i opšteg obrazovanja. Obrazovanje i umni razvoj učenika ostvaruju se na mnogo načina i u različitim oblicima kako u nastavi, tako i van nje. Iako je u današnje vreme obrazovanje van nastave i škole veoma značajno i raznovrsno, nastava još uvek predstavlja organizovan, planski, sistematski i dugoročan oblik obrazovanja i vaspitanja mladih. Radi što boljeg prilagođavanja nastave različitim učenicima, njihovim mogućnostima i interesovanjima, u našim školama postoje sledeće vrste nastave: redovna, dopunska, produžna, dodatna, izborna, fakultativna i pripremna nastava.

1. Redovna
2. Dopunska
3. Produžna
4. Dodatna
5. Izborna
6. Fakultativna
7. Pripremna

GLAVA VI

NASTAVA KAO PROCES

35

DIJALEKTIKA PROCESA SAZNANJA I NASTAVE

Proces predstavlja primenu, kretanje ili razvoj nekog predmeta, živog organizma ili stanja. On označava i opšte dinamično nizanje različitih stanja ili stadijuma neke pojave ili sistema. Proces uvek predstavlja nešto što je aktivno, što se događa. Time što se kreće i menja, proces ima određen kvalitet ili pravac svog delovanja. Proces je i način manifestovanja i ostvarivanja neke pojave. Postoje razlike između procesa i strukture. Dok struktura označava nešto relativno statično, proces predstavlja nešto što se odvija, menja. U stvari, proces označava određenu aktivnost.

Nas posebno interesuje proces saznanja, zato što karakteristike procesa nastave proizlaze iz opštih zakonitosti saznavanja sveta. Prema tome, proces saznanja ne samo da je najtesnje povezan s nastavnim procesom i zasnovan na njegovim opštim zakonitostima, već predstavlja i njegovu metodološku i filozofsku osnovu. Približavanje istini tumači kao neprestani prelaz od neznanja ka sve većem i potpunijem znanju. Prema tome, ovaj proces otkrivanja istine i približavanja istini je i dijalektičan i to ne samo kada se radi o objektivnom svetu već i o saznanju koje ga odražava.

Dijalektiku saznanja karakterišu unutrašnje protivrečnosti pa saznanje predstavlja jedinstvo protivrečnosti. Po svojoj karakteru, proces saznanja je dinamičan, neprekidan, skokovit i sa stalnim promenama koje se u njemu dešavaju. Ukazujući da je saznanje večito i beskonačno približavanje čovekovog mišljenja predmetima i pojavama koje ga okružuju, Lenjin je naglašavao da saznanje treba shvatiti kao večiti proces kretanja u protivrečnostima i njihovom rešavanju.

Svaki proces predstavlja kretanje. I saznavanje putem nastave, otkrivanje „istine“ putem organizovanog učenja i usvajanja znanja takođe je proces sa svojstvenim unutrašnjim protivrečnostima koje se pojavljuju kao izvor njegovog razvoja i usavršavanja.

Kada je reč o nastavi, onda imamo u vidu ne samo oblik već i proces vaspitanja i obrazovanja koji se odvija u tim uslovima. Uspešno voditi nastavu znači ovladati nastavnim procesom i celishodno ga voditi i usmeravati. Bez razvojnog aspekta i dinamike, nastava ne može da ispuni zadatke koji se pred nju postavljaju. Nastava je događanje i stalno kretanje, sa unutrašnjom logikom i dinamikom, što govori o njenom procesualnom karakteru.

Druge značajna osobenost koju utiče na odvijanje zakonitosti u okviru nastavnog procesa nalazi se u raznolikosti spoljnih formi nastave. Treba imati u vidu da se opšte zakonitosti nastavnog procesa svaki put odvijaju pod specijalnim uslovima koji se menjaju i koji su neponovljivi. Zakonitosti nastavnog procesa su objektivnog karaktera, ali ne treba zaboraviti subjektivni karakter onih koji u njemu učestvuju: nastavnika, koji taj proces organizuju i učenika, koji usvajaju ono što se izlaže. Zbog takvog svog karaktera — subjektivnih elemenata u procesu nastave — on zahteva stvaralački odnos kako nastavnika, tako i učenika.

U nastavnom procesu deluju zakonitosti različitog logičkog reda: društvenog razvoja, fizičkog i psihičkog razvoja učenika, socijalnih odnosa, logičkog određenja nauka na kojima su zasnovane nastavne discipline, procesa nastave — poučavanja i učenja — i druge. Ovaj niz zakonitosti je višestruko povezan, a svi zajedno deluju kao didaktičke zakonitosti koje u okviru nastave i učenja dobijaju specifična obeležja. Ove zakonitosti se odnose kako na nastavni proces uopšte, nastavu u celini, tako i na pojedinačne, specifične procese.

Nastavni proces treba posmatrati kao pedagoško delovanje koje je u izvesnom smislu određeno postavljenim ciljem, a zatim raščlanjeno, diferencirano, strukturirano prema određenim zadacima. Sav ovaj proces odvija se pod vodstvom nastavnika, i na osnovu unutrašnje logike dinamičkih procesa prelazi u spoljni, a to je proces poučavanja i učenja. Ritam i dinamika ovih procesa podležu kako opštim, tako i specifičnim zakonitostima, što ne znači da se on mora uvek odvijati na isti način. Naprotiv, njegova struktura zavisi od brojnih i različitih faktora. Pri tom valja ukazati da svaki put ovaj proces ima jednu polaznu tačku, polazni nivo, a zatim se putem zajedničkih i raščlanjenih postupaka dolazi do određenih rezultata. Nastavni proces se proteže kroz duži vremenski period pa ga tako valja i procenjivati.

Okonj (Okonj) smatra da savremeni model procesa nastave — učenje treba da se sastoji iz sledećih elemenata:

1. Učenici treba da postanu svesni ciljeva i zadataka didaktike, postavljenih problema — čemu bi trebalo da odgovara stvaranje odgovarajućih motiva učenja kod učenika, odgovarajućeg „unutrašnjeg poretka“;

2. Upoznavanje učenika sa novim gradivom pomoću odgovarajućih tehničko-saznajnih sredstava i žive ili štampane reči, čemu bi trebalo da odgovara i njihova određena aktivnost praktične prirode: posmatranje, sakupljanje materijala za rešavanje problema i usvajanje gotovih informacija;

3. Upravljanje procesima uopštavanja. Kada su u pitanju učenici tome odgovara sticanje pojmova i opštih sudova putem odgovarajućih intelektualnih operacija, putem rešavanja problema;

4. Utvrđivanje znanja učenika;

5. Formiranje veština i navika;

6. Povezivanje teorije i prakse;

7. Kontrola i ocena rezultata nastave, čemu u procesu učenja odgovara samo-kontrola.

Navedeni elementi se odnose na motive nastave — učenje (nastojanje da učenici postanu svesni ciljeva i zadataka nastave), tok procesa (upoznavanje učenika sa novim gradivom i njegovo utvrđivanje, formiranje veština i navika, kontrola i ocena rezultata nastave) i na željene rezultate (povezivanje teorije i prakse). U ovom

širokom shvatanju, pomenuti elementi imaju karakter uputstava za didaktičko ponašanje nastavnika pa ukazuju kako nastavnik treba da poučava da bi postigao optimalne rezultate. Od ovih elemenata, dva imaju suštinski značaj: upoznavanje učenika s novim gradivom i postupak uopštavanja. Bez njih je nemoguće organizovanje bilo kakvih didaktičkih delatnosti. Ostali elementi, istina, ne bi onemogućili ovu aktivnost, ali bi je znatno osiromašili i umanjili njenu produktivnost.

Nastavni proces ima dijalektički karakter i odvija se kroz niz protivrečnosti. Još je sovjetski psiholog Vigotski ukazao da protivrečnosti između ličnog iskustva učenika i naučnih znanja, između neophodnosti i mogućnosti rešavanja sazajnih zadataka, predstavljaju živi sazajni proces. Učenici se tokom ovog procesa okreću ka traganju, naprežu svoje intelektualne i voljne snage i aktivno trže izlaze iz nastalih protivrečnosti.

Protivrečnosti predstavljaju pokretačku snagu procesa i mogu se podeliti u dve osnovne grupe. Prvu grupu čine spoljne protivrečnosti, protivrečnosti koje se događaju u neposrednom životu, koje utiču na formiranje ličnosti i koje se odražavaju na tok, sadržaje i rezultate nastavnog procesa. To su protivrečnosti koje deluju u prirodi i društvu (društveno-klasne i druge), a učenici treba da ih shvata da bi mogli da razumeju život koji se oko njih odvija, a u kome i sami na određen način učestvuju. U drugu grupu ulaze unutrašnje protivrečnosti koje su usmerene i utiču na oblikovanje ličnosti.

Protivrečnosti se pojavljuju i između individualnih i društveno-istorijskih sazajanja. Individualni razvitak u procesu nastave uvek zaostaje za društveno-istorijskim, pa je cilj da nastava poveže ova dva oblika sazajanja i da prevaziđe njihove protivrečnosti.

Proces nastave sadrži mnoštvo unutrašnjih protivrečnosti koje bitno utiču na samu teoriju nastave. Pre svega dolazi do različitih protivrečnosti između nastave kao procesa poučavanja i procesa učenja, koji se zasnivaju na odnosu didaktičkog vođenja nastavnika i određenih iskustava nivoa samostalnosti i aktivnosti učenika. Pored ovoga, mogu se javljati sledeće protivrečnosti: između frontalnog izlaganja nastavnih sadržaja i njihovog individualnog usvajanja od strane učenika; između nauke i nastavnog predmeta; sistema znanja u nauci i logike predmeta koji se uči i savladuju; između poznavanja činjenica i poimanja suštinskih veza i odnosa među njima; između znanja, učenja i navika; znanja i uverenja, uverenja i stvarnog ponašanja; između stava prema učenju i motivacije učenja; između njenja i mogućnosti učenika; između čulnog i racionalnog, konkretnog i apstraktnog i sazajanja učenika; odnosima između nastavnika i učenika kao i između samih učenika itd.

Osnovno je da protivrečnosti stalno postoje i da se javljaju tokom celavog procesa nastave. Naime, protivrečnosti se uklanjaju samo u datom trenutku, a zatim se javljaju novi i složeniji zahtevi u nastavi koji dovode do daljih protivrečnosti. Na osnovu stalnog toka protivrečnosti, dolazi do složenog i delikatnog procesa prelaza od neznanja ka sve većem, širem i potpunijem znanju.

Unutrašnje protivrečnosti u nastavi postaju, pod određenim uslovima, unutrašnje pokretačke snage nastavnog procesa i daljnjeg učenja i razvoja. Da bi to

- svesni
- učenje
- Ob. nastave
- nastava

postale, one treba da poprime unutrašnji karakter, da nastupe kao protivrečnosti u svesti učenika i da ih oni shvate kao teškoće.

Da bi nastavnik mogao uspešno i sistematski da vodi nastavni proces, on treba da upozna unutrašnje protivrečnosti, da ih pažljivo proučava i usmerava kako bi delovale kao pokretačke snage nastave i razvoja učenika. Osim toga, nastavnik treba da zna da zanimuje učenike, da kod njih stvori odgovarajuće motive za rad i učenje; da dobro pozna njihove saznanje mogućnosti; da usmerava aktivnost i samostalnost mišljenja i delovanja koji služe realizovanju željenih i planiranih ciljeva i zadataka nastave, imajući u vidu pre svega one koji su suštinskog karaktera; da bude bolji organizator saznanja i delatnosti učenika i zainteresovan za njihov uspeh i opšti razvoj.

PROCES SAZNAVANJA

Za potpunije razumevanje nastave i nastavnog procesa neophodno je sagledati proces saznavanja uopšte, zato što je ovaj proces osnova i pretpostavka nastavnog procesa. Opšti tok procesa saznavanja Lenin je formulisao na sledeći način: „Od živog posmatranja ka apstraktnom mišljenju i od ovoga ka praksi — to je dijalektički put saznanja istine, saznanja objektivne stvarnosti“. On prodire „... od pojave suštini i od manje duboke ka dubljoj suštini“.

„Živo posmatranje“ obeležava stupanj čulnog saznanja koje govori o stvarima i pojavama, njihovim svojstvima i osobenostima. Ovde se stvarnost saznanje prvenstveno u njenoj spoljnoj pojavi. Posle čulnog opažanja i saznanja, dolazi do osmišljavanja opaženih čulnih podataka, do racionalnog puta saznanja putem koga dolazi do formiranja opštih pojmova i sudova. Do potpunog saznavanja predmeta i pojava dolazi tek kada se u saznanju odvija i obrnut proces, tj. od apstraktnog mišljenja, pojmova i opštih sudova ka praksi.

Iako se u okviru saznanja govori o čulnom i racionalnom, bilo bi sasvim pogrešno suprotstavljati ih jedno drugom. Ne postoji „čisto“ čulno saznanje koje bi se odvijalo bez misaone aktivnosti. Svako opažanje, svako čulno saznanje je uvek povezano s misaonim procesima i bez njih se ne može doći do opažanja. Oseti, koji se stiču preko čulnih organa dobijaju određen kvalitet tek u kori velikog mozga. To znači da čulno saznanje nije moguće bez racionalnog osmišljavanja, odnosno bez povezanosti čulnog i racionalnog. Određena svojstva (oseti) ne postoje sama za sebe, ona uvek pripadaju nekom predmetu, pojavi, biću, uvek znače i opažanje neke misaone celine, što govori o tesnoj povezanosti čulnog i racionalnog.

Cilj svakog saznanja za čoveka je praksa, tj. vrednost svakog saznanja se procenjuje prema tome koliko ono služi čoveku, njegovoj praksi i životu. Čovek saznanje stiče i pojave koje ga okružuju ne samo zato da bi ih razumeo, već i da bi ih na neki način prilagodio sebi i svojim potrebama. Budući da je praksa cilj saznanja, ona je istovremeno i kriterijum istine, merilo tačnosti saznanja. Čovekova saznanja koja nisu proverena putem prakse ne pružaju potpunu sigurnost u njihovoj istinitosti. Tek kada se teorijsko saznanje pokaže kao istinito u praksi i potvrdi praksom, ono postaje punovredno sastavni deo ljudskog saznanja. Ovim se krug saznanja zatvara.

Polazeći od prakse, ljudsko saznanje se preko živog posmatranja i apstraktnog mišljenja ponovo vraća praksi. Čovek sada primenjuje novo saznanje i proverava ga u njegovoj istinitosti. Ali saznanje se ne vraća praksi u starom kvalitetu, već u bogatijem obliku i na višem nivou. Od ovoga višeg nivoa počinje novi krug saznanja koje će se uspešnom praksom završiti na višem nivou. Čovekovo saznanje je na taj način beskrajno ponavljanje u kome svaki ciklus tog kruženja podiže saznanje čoveka na viši nivo, daje mu nov kvalitet.

Govoreći o stupnjevima saznanja, tj. o čulnom i racionalnom saznanju, kao i o cikličnom putu saznavanja, nikako ne treba zaključiti da put čovekovog saznanja uvek mora početi od čulnog da bi se preko racionalnog vratio praksi. Posmatranje, mišljenje i praksa se uzajamno prožimaju i stalno prate jedno drugo. Razume se da svako novo saznanje sadržano u vidu pojmova ima određeno povratno dejstvo na novo saznanje prakse. Stečeni pojmovi i sudovi deluju da nova saznanja budu potpunija i produbljenija, pa se na taj način ovi procesi dopunjavaju i podstiču jedni druge. Praksa stvara i obogađuje mišljenje, a mišljenje čini novo saznanje potpunijim i produbljenijim.

Ako se proces saznanja uporedi s procesom saznanja u nastavi, može se zapaziti da između njih ima i sličnosti i razlika. Ono što je specifično za saznanje u procesu nastave, jeste da saznavanje učenika u nastavi ne mora uvek i obavezno da polazi od konkretnog, pojedinačnog pa da ide ka opštem dakle, induktivno. U nastavi se često ide i obrnutim putem, od onoga što je opšte, od utvrđenih zakona, ka onome što je pojedinačno. Na osnovu opšteg, zaključuje se o pojedinačnom. Dakle, u nastavi se ostvaruju neposredni i posredni prelazi takvih puteva saznanja kao što su indukcija i dedukcija. U nastavi se ne mora uvek početi od „živog posmatranja“ već se može polaziti i od opšteg saznanja pa na osnovu toga objašnjavati pojedinačne slučajeve. No bez obzira kojim se putem ide u procesu nastave, ona uvek mora da ispuni sledeći cilj: da u svesti učenika otkrime jedinstvo konkretnog i apstraktnog, opažajnog i pojmovnog (čulnog i logičkog). Učenik treba da bude u stanju da opštim mišljem povezuje slikovite predstave, kao i da iz saznanja činjenica izdvoji ono što je bitno, opšte, zajedničko i obuhvati ga u pojmovima i opštim sudovima. Bez toga nema pravog razumevanja i logičkog usvajanja nastavnih sadržaja.

ODNOS SAZNAVANJA U NAUCI I U NASTAVI

Nastava se upoređuje s naučnim saznanjem kao modelom koji u najvećoj meri ispunjava zahteve surogog i potpunog upoznavanja stvarnosti. Ova dva procesa nisu identična već se radi samo o njihovoj sličnosti, analogiji. Pored zajedničkih oznaka koje vezuju ova dva procesa, postoje i bitne razlike tako da se može govoriti o posebnosti, specifičnosti nastavnog procesa. Pri upoređivanju ova dva procesa, moguća su dva pristupa: jedan, kojim se podvlače razlike, i drugi, u kome se izdvajaju sličnosti. U nauci se češće prihvata ovaj drugi pristup, s obzirom na to da su sličnosti između naučnog i nastavnog procesa značajnije i da se vremenom povećavaju.

razlike između ova dva procesa sastoje se u sledećem:

1. Proces saznanja u nauci usmeren je ka otkrivanju objektivnih zakonitosti, zakona saznanja, koje se odnose na sve pojave stvarnosti. On teži menjanju objektivne realnosti. U nastavnom procesu, učenici se upoznaju sa već dobro poznatim činjenicama, pravilima, zakonima koji su odabrani na odgovarajući način, sa stanovišta vaspitno-obrazovnih i nastavnih potreba. Prema tome, nastavni proces je pedagoški proces usmeren ka razvoju i menjanju ličnosti učenika;

2. naučno saznanje je proces koji se nikada ne završava i koji ne teče pravolinijski. U njemu se objektivno snopštavaju nova saznanja. Nastavni proces se obavlja pod vodećom ulogom nastavnika i u njemu se za relativno kratko vreme mogu steći osnove neophodnih znanja i ljudske kulture. On se pretežno vrši u subjektivnoj sferi, odnosno u njemu učenik saznaje ono što je objektivno već saznato;

3. razlike su i u obimu znanja koje valja steći. U svom istraživačkom radu, samostalnim i stvaralačkim mišljenjem, naučnik nastoji da otkrije novo i nepoznato. Da bi to postigao on mora da obradi obilje pristupačnih činjenica kako bi što pouzdanije mogao da dođe do novih saznanja koja vode dalje. Na tom putu on nailazi na brojne i različite teškoće, prepreke pa i zablude. U nastavi se do novog znanja dolazi na jednostavniji i lakši način, prethodno proverenim putevima koji su uslovljeni didaktičkim zadacima: brižljivo odabranim sadržajima koji služe kao osnova za uopštavanje, izlaganjem činjenica koje su učenicima pristupačne, a pružajući im obaveštenja izborom adekvatnih nastavnih postupaka i metoda i sl.;

4. Poljski didaktičar Okonj navodi i činjenicu koja se sastoji u tome „što se u nastavnom procesu osim opažanja, mišljenja i prakse pojaviću dodatni momenti“ kojih nema u naučnom saznanju. Ti specifični didaktički elementi jesu: izgradivanje sposobnosti i umetnosti, učvršćivanje znanja, oblikovanje veština i navika, kontrola i ocenjivanje uspeha učenika i dr.

Za shvatanje suštine nastavnog procesa mnogo su značajnije sličnosti koje postoje između naučnog i nastavnog procesa:

1. nastavni proces je ne samo određen oblik već i deo istorijsko-socijalnog procesa saznanja do koga je došlo čovečanstvo na određenoj etapi svog razvoja. Nastavni proces saznanja je neizostavni deo u nizu društvenog procesa saznanja: društveni napredak saznanja u suštini se predaje putem nastavnog procesa;

2. shodno procesu saznanja u celini, i nastavni proces podleže osnovnom ritmu čulnog i logičkog saznanja i saznajno-teorijskim odnosima saznanja i prakse koji se odvijaju prema lenjinističkoj trijadi. Organizacija saznajnih procesa učenika dovela je do formulisanja osnovne teze u didaktici: da je uslov efikasnosti nastave aktivnost učenika;

3. sličnosti se javljaju i kada se radi o formi ljudskog saznanja koju označavamo kao istraživanje, a u nastavi kao učenje. Sa stanovišta učenika, učenje je proces „otkrivanja“ i „istraživanja“. U savremenoj didaktici smatra se da učenici treba da „sticu“ svoja znanja intenzivnim smislomim učenjem. Na putu saznanja od konkretnih činjenica do suštinskih obeležja i opštih veza, učenici moraju intenzivno da razmišljaju i svoja saznanja iznova da „otkrivaju“, suvlađujući pri tom razne prepreke. Sve to obezbeđuje razvijanje samostalnog i stvaralačkog mišljenja kod učenika;

4. Predmet saznanja kako istraživača, tako i učenika jesu različita područja stvarnosti: prirodno, društveno, privredno, kulturno i dr. Istraživač pri tom otkriva nove veze, odnose i zavisnosti između raznih činilaca stvarnosti koju proučava i pri tom stvara nove, društveno značajne vrednosti. Učenik u procesu nastave ne stvara objektivne vrednosti. Međutim, on stvara nove subjektivne vrednosti, otkrivajući naučne činjenice, principe, pravila, zakone koje do tada on nije poznao, a čije znanje mu omogućava da dođe do novih, daljih i složenijih saznanja. Može se reći da naučnik i učenik dolaze do otkrića koja se razlikuju po objektivnoj, naučnoj, tehničkoj i društvenoj vrednosti i značaju;

5. Društveno-istorijski proces saznanja je u celini sličan nastavnom procesu. Po svom karakteru to su socijalni procesi u kojima učestvuju individualni i kolektivni misaoni procesi, utičući jedan na drugog i međusobno se obogaćujući;

6. Najveća sličnost između učenja i naučnog saznanja nalazi se u primenjenim saznajnim procedurama. U naučnom saznanju rešavaju se problemi značajni sa društvenog stanovišta i svako naučno istraživanje vodi ka rešavanju nekog određenog problema. Osnovni uslov za postizanje uspešne nastave je aktivnost učenika u nastavnom procesu, a jedan od načina da se to postigne je stavljanje učenika u tzv. „problematske situacije“. Ovakve situacije, prema mišljenju Rubinštejna, predstavljaju „integralni deo saznanja i izražavaju ne samo subjektivno stanje onoga ko saznaje već proizlaze iz objektivnih odnosa saznanja prema egzistenciji kao njegovog objekta“. Ovakvo shvatanje problematske situacije je zajednička oznaka i naučnog i učeničkog saznanja.

Ovaj stav je našao mesto u shvatanjima jednog broja didaktičara koji smatraju da nastava u suštini i nije ništa drugo do organizovanje istraživačkog rada učenika. Takvo shvatanje nastave je svakako preterano. Pre bi se moglo govoriti o oponašanju istraživačkog rada nego o istraživanju u prvom smislu te reči. Proces učenja se ne može svoditi na proces saznanja. Proces učenja u većoj meri nosi obeležja uvežbavanja, što se ne može poistovetiti sa praksom u procesu saznanja. U konkretnom slučaju nije ni moguće praviti razliku između „čisto“ saznajnih procesa i uvežbavanja koji su međusobno povezani. Analogija je, međutim, moguća i bliska zbog identičnosti saznajnog procesa u naučnom istraživanju i u učenju jer se radi o skoro istim etapama koje se primenjuju i u problemskom učenju.

NASTAVA I VASPITANJE MIŠLJENJA

Za razliku od tradicionalne škole i nastave u kojima se insistira na usvajanju određenog obima znanja, umenja i navika, savremena škola više naglašava komponente kojima se programira, razvija i vaspitanje i zadatke pomoću kojih se to može uspešno ostvariti.

U novoj, savremenoj školi težište će biti na samostalnom sticanju znanja, što će zahtevati veću inicijativu i samostalan rad učenika. Na proces razvoja znanja manje će se gledati sa stanovišta prenošenja informacija i formiranja navika i veština, a više će se naglašavati proces saznavanja, posebno proces intelektualnog razvoja i razvoja mišljenja. Jedan od centralnih zadataka postaće vaspitanje i razvoj mišljenja, kultivisanje intelekta prožeto isticanjem vrednosti. Nastavni programi

biće prilagođeni ovim potrebama.

Pošto se u savremenim uslovima ne može slepo pribegavati usvajanju "zbira kulture", rezimea ljudskog znanja, cilj vaspitanja je formiranje mišljenja ili mentalnih operacija. Zbog toga Bruner ističe da je "cilj vaspitanja formiranje mišljenja da bi se upoznao svet i njegovi zakoni". Bruner, smatra da je situacija sposobnosti za samostalno informisanje osnovni cilj svakog obrazovnog procesa. Osnovni, jer samostalno informisanje ima formativni karakter u obrazovnom procesu, a cilj zato što se ovaj proces ne završava školskom obukom.

Prema tome, učenike je neophodno poučavati da misle. Našem intelektu su neophodni izvesni sadržaji i ne smemo ga držati praznim. Ne možemo izbeći da mislimo, kao što ne možemo izbeći da dišemo. Svako od nas upoređuje, klasifikuje, sredi, zaključuje, pravi hipoteze, procenjuje činjenice, primenjuje analogije, prosudjuje. Ukratko: svaki pojedinac se angažuje u brojnim aktivnostima i operacijama koje se mogu označiti kao mišljenje. Svaki pojedinac u tome učestvuje bez obzira na proučavanje i formalne vežbe, što ne znači da sve to obavlja efikasno i na najbolji način. Činjenica je da svi ljudi klasifikuju, ali ne i jednako brižljivo; svi zaključuju, ali ne i jednako precizno; svi argumentuju, ali ne i jednako ubedljivo. Zbog toga se poučavanje mišljenju ne odnosi na to kako treba misliti u apsolutnom smislu, već kako da se misli uspešnije, kritičnije, celovitije no što se to obično čini (Baron, J.B. and Stenberger, R.J., 1987).

Bilo bi međutim pogrešno izolovano posmatrati i apsolutizovati ulogu i značaj mišljenja, jer ono predstavlja samo deo ukupne aktivnosti čoveka i celine njegove ličnosti, samo jednu komponentu aktivnosti koja mu pomaže u donošenju ispravnih odluka. Međutim, visok misaoni nivo u stanju je postići onaj ko se, u dovoljnoj meri, ostanja i na funkcije ostalih saznavnih aktivnosti. Mišljenje je, u stvari, organski deo aktivnosti čoveka pa njegova funkcija podržava sistem motivacije, osećanja, voljnih odlučivanja. Razvijanje i usavršavanje mišljenja i njegovih stvaralačkih potencijala, otkrnuo od celine razvoja ličnosti, dovodi do jednostranosti pa i do njegovih deformacija.

Time se dolazi do suštinskog pitanja o intelektualnom razvoju: da li i koliko organizovana nastava i učenje mogu da unaprede i ubrzaju razvoj mišljenja?

Razmatrajući problem razvijanja mišljenja u školi, Bruner u jednom od svojih radova (The Relevance of Education, 1971) kaže da je epistemološka tajna zašto je tradicionalno obrazovanje isticalo rastegnutosť i obuhvatnost nad sažetostu i dubinom. To je, smatra on, dovelo, do toga da su učenici prihvatili pamćenje kao jedan od prioritarnih zadataka škole, retko naslućujući da u logičkom procesu mišljenja treba imati u vidu i naglašavati ponovno definisanje onoga sa čime su se već upoznali, ponovno formiranje i menjanje redosleda istog. Učenike treba usmeravati, podsticati i ohrabrivati da slobodno iznose svoje ideje, da postavljena pitanja i zadatke shvate kao probleme o kojima će radije sami razmišljati i doći do odgovora nego što će to očekivati od nastavnika ili drugova ili tražiti iz knjiga i priručnika.

Zahtev za optimalnim razvijanjem i usavršavanjem mišljenja podrazumeva osavremenjivanje nastavnih sadržaja i drugačiji prilaz koncepciji nastavnih predmeta. Nastavni sadržaji moraju biti odabrani tako da mnogo više, no što je sada slučaj, podvlače osnovna, suštinska pitanja jedne nauke. Stavljanje naglaska na ono što čini sustinu snažno utiče na angažovanje mišljenja i sticanje znanja. Zbog toga, već u početnim razredima obavezne škole, treba omogućiti učenicima da se upoznaju sa

zakonitostima i naučnim znanjima kako bi u njihovoj svesti moglo da otpočne formiranje osnovnog pojmovno-naučnog sistema.

Nastavne predmete treba koncipirati u skladu sa načinima izlaganja samih naučnih znanja. Da bi se to postiglo, učenici treba da usvoje osnovne i suštinske pojmove koji čine teoriju date nauke. Na taj način učenik će moći da shvati opšte principe tog predmeta a putem njih da razume i pojedinačne pojave. Govoreći o ovome Bruner kaže: "Razumeti nešto kao pojedinačni slučaj opšte zakonitosti, a upravo se ovo ima u vidu kada se govori o razumevanju opštih principa ili struktura, - znači ne samo ovladati nekim konkretnim sadržajem već i načinom razumevanja sličnih pojava, koje se zatim mogu sresti". U skladu sa takvim shvatanjem, put savremenog načina izlaganja pojedinih nauka, odnosno nastavnih predmeta, čini prelaz od opšteg ka posebnom. Pri tom se moraju imati u vidu određene specifičnosti u različitim naučno-nastavnim disciplinama. Upravo u shvatanju povezanosti opšteg i pojedinačnog, razlikuje se tradicionalni i savremeni prilaz obrazovanju. Dok je tradicionalan prilaz, tražeći veliki broj detalja i činjenica nametao pamćenje, zapamćivanje kao osnovnu intelektualnu aktivnost, dokle savremeni prilaz podvlači opšte, suštinske pojmove i na taj način zahteva razumevanje, shvatanje i stvaralačku primenu. Dakle, akcenat nije na zapamćivanju brojnih podataka i njihovom "magicioniranju", na pretežno pasivnom odnosu učenika u primanju znanja već na aktivnom i stvaralačkom odnosu i, u velikoj meri, samostalnom sticanju znanja.

Vigotski smatra da je u nastavi daleko važnije naučiti učenike da misle, nego im saopštiti ovo ili ono znanje. Pogrešan je stav nastavnika da je nužna maksimalna očiglednost, dostupnost i olakšavanje nastavnog gradiva. Naprotiv, Vigotski smatra, da je neophodno stvoriti veće teškoće "kao polazne tačke za mišljenje" pošto se mišljenje uvek javlja iz teškoća. Kod učenika treba ostvariti "teškoće" (problemske situacije ili zadatke) i sredstva pomoću kojih one mogu biti rešene (L.S. Vigotskij, 1991).

Savremeni pedagozi sve više ukazuju na neodrživost empirijske teorije mišljenja. U vezi s tim javlja se i novi prilaz principu očiglednosti koji u tradicionalnom obrazovanju ima jednostrano, senzualističko tumačenje. Sve više prevladuje gledište da očiglednost shvaćena u tradicionalnom smislu ne omogućava razvoj apstraktnog mišljenja. Zbog toga je neophodno da se izmeni karakter čulnih osnova u nastavi. Čulne osnove treba da postanu modeli koji će ukazivati na suštinske odnose u čulno-očiglednoj formi. Tako shvaćeni modeli i čulna osnova sada su sredstva za formiranje apstraktnih pojmova. Savremena koncepcija nastavnih sadržaja naglašava povećanu ulogu teorijskih znanja i u izmenjenim okolnostima takva očiglednost dobija kvalitativno drugačiju funkciju, pa se i njena uloga praktično povećava.

Povećavanjem zahteva da učenici stiču teorijska znanja ubrzava se proces mišljenja. Međutim, ako je razlika između zahteva, odnosno mogućnosti učenja i razumevanja previše velika, ona izaziva nesklad, što nastavnika može da dovede u zabunu. Naime, nastavnik može da veruje da je mišljenje učenika razvijenije no što jeste, pa u takvoj situaciji dolazi do formiranja verbalnih navika, tj. učenici verbalizuju ono što zapravo ne razumeju pošto su zahtevi daleko iznad mogućnosti njihovog mišljenja. Otuda zahtevi koji imaju za cilj razvijanje mišljenja moraju biti nešto iznad nivoa razumevanja, ali ne suviše. Zbog toga se u procesu obrazovanja stalno mora pratiti i proučavati stepen razumevanja učenika, kako bi se uspešno

moglo ići dalje. Najveća teškoća pri tome je upravo pronalaženje "mere" između nastave i nivoa razumevanja, odnosno mogućnosti učenika.

Postoji široko rasprostranjeno shvatanje da neki predmeti, odnosno neke naučno-nastavne oblasti, imaju u razvoju mišljenja daleko veći značaj i udeo od drugih. U školama i među nastavnicima je rasprostranjeno verovanje da su za razvijanje mišljenja najpogodniji predmeti matematika i fizika. Ima nastavnika koji idu tako daleko da nekim predmetima čak odriču takvu mogućnost. Ovakve pretpostavke su savršeni primeri supstitutivnog mišljenja jer nema dokaza koji bi potvrdili ove široko rasprostranjene zablude (Burton, 1952).

Radi utvrđivanja kako pojedini predmeti utiču na razvoj mišljenja učenika vršena su eksperimentalna ispitivanja i proveravanja. Jedno od najtemeljnijih i najpoznatijih istraživanja ove vrste su Tomdajkova (Thordik, 1924 i Thorndike i saradn., 1927). Tomdajk je ispitivao učenike koji su imali sličan nivo intelektualnih sposobnosti ali su u školi učili različite nastavne predmete. Na osnovu dobivenih rezultata, zaključio je da ne postoje bitne razlike u delovanju različitih predmeta, niti različitih vanškolskih aktivnosti na sposobnosti mišljenja, već da različite aktivnosti na približno isti način povratno deluju na mišljenje.

Razvoj sposobnosti mišljenja je rezultat ukupnog školskog programa. Verovatno da pojedini delovi programa mogu više da podstaknu kritičko mišljenje ali i sve školske predmete treba koncipirati i predavati tako da doprinose razvoju mišljenja. Razvoj kritičkog mišljenja počinje od naglašavanja činjenica, insistiranja na većem razumevanju i razvijanju sposobnosti učenika da misle. U tom procesu važan je stav nastavnika. Nastavnik mora da shvati kakav značaj i uticaj kritičkog mišljenja u procesu nastave koju on organizuje. Nastavnik mora nastojati da prikaže sve strane jednog pitanja, da učenicima obezbedi vreme da diskutuju polazeći od različitih pa i suprotnih stanovišta.

Mora se, dakle, imati u vidu da tok mišljenja zavisi od sadržaja koji se izlaže. Pošto je proces mišljenja tesno povezan sa aktivnostima i delatnostima, onda i njegov tok, forma i struktura zavise od izloženih sadržaja. Jedne forme mišljenja se javljaju na časovima biologije, fizike i hemije; druge na časovima matematike i geometrije dok će drugačiji karakter imati mišljenje učenika na časovima istorije i geografije. Ovo je značajno ne samo za primenu različitih misaonih procesa (analize i sinteze, indukcije ili dedukcije i dr.) već i za primenu različitih operacija u pojedinim predmetima i odgovarajućim oblastima. Međutim, u savremenoj školi od nastavnika se ne očekuje samo da uspešno izloži sadržaje svojih predmeta već i da stvaraju odgovarajuće uslove kako bi učenicima omogućili da različitim putevima dolaze do pojmovi i sopstvenih shvatanja i da razvijaju sposobnost primene viših oblika mišljenja.

Deca treba naučiti da misle, a nemoguće je misliti prema režimu i zahtevima nastavnika (i autoriteta uopšte). Mišljenje pretpostavlja slobodno delovanje mentalnih funkcija, a ne prinudni intelektualni rad koji je sveden na verbalno ponašanje. Mentalne strukture deteta razlikuju se od struktura odraslih i tradicionalna pedagogija greši kada u poučavanju dece primenjuje logička sredstva koja im ne odgovaraju. Savremena pedagogija zahteva da deca budu aktivna; da preduzimaju lična istraživanja, da eksperimentišu, analiziraju, upoređuju, raspravljaju uz dovoljno podrške, podsticanja i inicijative. Dete uči dobro samo ako razume i shvata ono o čemu se radi, ako učestvuje u elaboraciji onoga što treba da usvoji. U tome

je, uostalom, i suština aktivnih metoda i postupaka u nastavi.

Među naporima koji se čine u pravcu razvoja i napredovanja pojedinih intelektualnih sposobnosti, posebno je inspirativan rad ruskih psihologa i pedagoga: Davidova, Eljkonina, Markove i dr., sledbenika Vigotskog. Na ovaj problem posebno ukazuje Howard Gardner u svojoj studiji *Vrste mišljenja* (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, 1985). Pomenuti istraživači smatraju, izlaže Gardner, da na svakom uzrastu deca ispoljavaju različita interesovanja; tako, tokom ranog detinjstva dominantna aktivnost uključuje emocionalne kontakte; na uzrastu od dve godine dete je zaokupljeno manipulacijom predmetima; na uzrastu od tri do sedam godina javlja se igra i druge vrste simboličkih aktivnosti; tokom uzrasta od sedam do jedanaest godina, karakteristična aktivnost je formalno učenje u školi, u adolescenciji omladina sledi kombinaciju intimnih ličnih odnosa za istraživanja orijentisanim prema profesiji. Stoga bi svaki vaspitno-obrazovni program trebalo da vodi računa o ovome, mada specifični profil interesovanja može u značajnoj meri da varira i da se razlikuju u zavisnosti od kulture.

U okviru ovih širokih parametara nastavnik traga za diferenciranim aktivnostima i primerima. To su problemi, zadaci ili nastavne aktivnosti kojima učenik može sam da ovlada, ali i istovremeno suočava i sa bitnim apstrakcijama u okviru date oblasti. Za vaspitača je izazov da planira korake-prepreke koje dete treba da savlada kako bi uspešno moglo da napreduje u određenoj oblasti sve dok ne dostigne sledeću etapu i dode do sledećih diferenciranih aktivnosti u skladu sa svojim uzrasnim potrebama i mogućnostima. Tako bi mogla da se označi optimalna putanja vaspitnoobrazovnog programa u pojedinim intelektualnim aktivnostima za sve kategorije učenika; za prosečne, one sa posebnim sposobnostima, kao i za one sa teškoćama.

Izgleda izvesno da savremene studije o mišljenju i inteligenciji otvaraju nove puteve i mogućnosti za izbor, utvrđivanje i uticaj obrazovnih ciljeva i zadataka na učenje. Jedan od korisnih podsticaja u tom pravcu dolazi od istraživanja o mišljenju i učenju u publikaciji OECD/CERY: *Učenje da se misli - Mišljenje da se uči* (1991). Izvesne inicijative ovih istraživanja posebno su se pojavile u "spretnostima prilaza" koji istražuju oslobađanje od tradicionalnih disciplina i poučavanja i direktno poučavaju spretnostima mišljenja. Jedan od takvih prilaza je prilaz profesora Feuersteina prema kome su nastavnike pripremali da u potpunosti razviju pedagoški postupak zasnovan na novim poimanjima mišljenja radi razvijanja inteligencije za učenje. Ovaj sistem je razvijen u Izraelu a primenjuje se i u Francuskoj.

Drugi prilaz je razvio Edvard de Bono (Edward de Bono, 1989). Metod je zasnovan na Kort programu (CORT The Cognitive Research Trust) i sastoji se iz šest sekcija: širine opažanja; organizacije mišljenja, interakcija, argumenata, kritičkog mišljenja; kreativnog mišljenja; informacije i osećanja; i akcija (osnova za mišljenje korak po korak). U okviru svake od njih nalazi se po deset zadataka. Programom je predviđeno "pokrivanje" kreativnih, konstruktivnih i kritičkih aspekata mišljenja. De Bono smatra da mišljenje treba da bude poučavano kao predmet - direktno a ne da bude uključeno u druge predmete zato što bi ovakav postupak bio "suviše slab za metakognitivna vežbanja". Projekat je eksperimentalno primenjivan u Australiji, Kanadi, Novom Zelandu, Venecueli, Singapuru, Bugarskoj i prema tvrdjenju autora postignuto je statistički značajno povećanje u idejama, na QI testovima (progresivne matrice) kao i na različitim drugim testovima.

Baveći se problemima škole, nastave i učenja koji treba da budu privlačni i zanimljivi za učenike, D. Perkins posebno razmatra aktuelno pitanje - vežbanje pamćenja i razvoj i vaspitanje mišljenja (David Perkins, Smart Schools-From Training Memories to Educating Minds, 1992). Perkins izlaže svoju koncepciju, koja nam je prihvatljivija od prethodne, da na razvoj mišljenja ne treba uticati direktno, korišćenjem posebne discipline, već upotrebom bogatih i raznovrsnih mogućnosti koje pružaju časopisi, priručnici i udžbenici, uključivanjem kritičkog i stvaralačkog mišljenja u redovne predmete (istorija, biologija i dr.) i oblike nastavnog rada, kao i korišćenjem meta-kurseva za kompjuterske programe i podsticaje koje pružaju vanredni i vanškolski oblici i sadržaji.

Poznato je da učenik koji misli i učenik koji postavlja pitanja, diskutuje, zahteva šira obrazloženja. Neophodno je da nastavnici to podstiču, podržavaju i usmeravaju. Od ranog uzrasta sposobni učenici se mogu upoznavati sa kompleksnim i apstraktnim idejama koje su predstavljene na jednostavan i maštovit način. Učenicima treba pomoći da izbegnu "rizik" koji se odnosi na kognitivnu konfuziju, razvijanjem misaonih spretnosti učenja. Postoje sve mogućnosti da se to ostvari programom specifičnih misaonih spretnosti, i podsticanjem i razvijanjem mišljenja i misaonih sposobnosti posredstvom nastavnih sadržaja (programa). R. Fišer (Robert Fischer, 1990) ukazuje na strategije poučavanja u cilju podsticanja aktivnog učenja i podrške učenicima u vežbanju procesa mišljenja. Ukazujemo na neke od njih: podsticanje stvaralačkih pitanja i ohrabrivanje učenika da smišljaju pitanja; podsticanje diskusija sa partnerima, grupama, odeljenjskih diskusija, kao i produžavanje vremena za individualno razmišljanje; obeležavanje pojmova - "misaono obeležavanje"; strategije za označavanje onoga što učenici znaju i pomoć u daljem stvaranju i razumevanju novih oblika; reflektivno mišljenje; obezbeđivanje vremena učenicima da pregledaju, razmatraju i procenjuju ono što su naučili i skiciraju lekcije za dalji rad; kooperativno učenje - mogućnosti za učenje od drugih kao i poučavanje drugih (rad sa manje sposobnim vršnjacima, sa sposobnijim kao i sa vršnjacima sličnih mogućnosti); individualna odgovornost; fleksibilan i kreativan prilaz učenju i podsticanje individualnih odgovornosti u nalaženju većeg broja mogućnosti izbora i rešenja.

Pri razmatranju mogućnosti vaspitanja mišljenja treba imati u vidu i nove ideje o inteligenciji, izložene u studiji H. Gardnera. Gardner se, naime, bori protiv shvatanja o jedinstvenoj inteligenciji i obrazlaže svoje originalno shvatanje o multiploj inteligenciji kao "sposobnosti da se čini nešto što je vredno u jednoj kulturi". Gardner tvrdi da postoje uverljivi dokazi o postojanju nekoliko relativno autonomnih intelektualnih sposobnosti, koje zajedno nazivamo "ljudska inteligencija". Prema ovom shvatanju, inteligencija može biti: lingvistička, muzička, logičko-matematička, prostorna, telesno-kinestetička i personalna (intra- i interpersonalna). Ovim Gardner objašnjava vrednost mnogih ljudskih postignuća koja su iznad akademskih. Ubedenje da postoje inteligencije, relativno nezavisne, i da one mogu biti kombinovane na više prilagođenih načina, zavisno od pojedinaca i kulture, može predstavljati veoma značajan prilaz u vreme kada obrazujemo širi krug učesnika za budućnost koja će zahtevati mnogo raznovrsnije i fleksibilnije prilaze. Time Gardner prevazilazi uzane modele psihometrijske teorije i informativnog procesa i pruža širu koncepciju ljudskih sposobnosti u mnogim oblastima.

Dajući široki rang kulturnih ciljeva, i veću raznovrsnost intelektualnih profila,

izazov koji se nalazi između učenika i metoda, može izgledati preterano težak. U stvari, kaže Gardner, učenici mogu da se prilagode, da uče, čak i ako lekcije nisu primerene njima, pretežno zato što sami učenici imaju vrstu jakih intelektualnih strana i strategija na osnovu kojih to mogu postići.

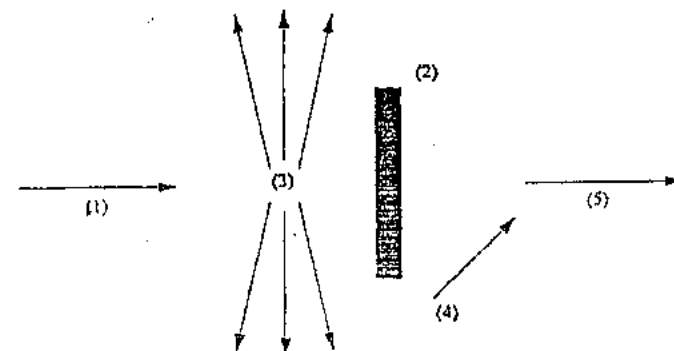
Gardnerova teorija je izuzetno izazovna i predstavlja osvežavajuće iskustvo i "otvorena vrata" ka novom gledanju na mogućnosti ljudskih bića. Ona je veoma inspirativna za stručnjake koji se bave obrazovanjem i vaspitanjem, da razviju model o tome kako intelektualne sposobnosti mogu da se vaspitavaju u različitim kulturnim situacijama. Posredstvom takvih napora, smatra Gardner, biće moguće odrediti da li se teorija učenja može prenositi preko nacionalnih granica ili se mora kontinuirano obnavljati u okviru posebnosti svake kulture.

NASTAVA I PROCES UČENJA

Već je rečeno da nastavu čine poučavanje i učenje, odnosno aktivnosti nastavnika i učenika. Očigledno je da su ovi procesi tesno povezani i međusobno uslovljeni. Nastava uvek pretpostavlja učenje i u funkciji je učenja; ona postoji zbog učenja. S druge strane, aktivnost nastavnika se ne može zamisliti bez odgovarajućih aktivnosti učenika ne samo kada se radi o usvajanju znanja, već i znatno šire. To znači da se od učenika očekuje vlastito angažovanje i intenzivan intelektualni rad, traženje i otkrivanje/stvaralačko učenje. Ukratko, očekuje se intenzivno angažovanje i stvaralački odnos prema onome što se saznaje. Zbog toga učenje zasluži posebnu pažnju kada se razmatra nastava i nastavni proces.

Treba naglasiti da je učenje veoma značajna oblast sistematskog proučavanja pedagoške psihologije, da su u toj oblasti utvrđene zakonitosti u pogledu motivacije, usvajanja (zapamćivanja), zaboravljanja itd. Kada se govori o nastavi i učenju, sasvim je razumljivo da se pre svega podrazumevaju zakonitosti koje je o ovom složenom fenomenu utvrdila pedagoška psihologija i da one predstavljaju osnovu za uspešan nastavni proces i učenje u okviru nastave.

Proces učenja se prema Dašielu (A. Dashiell, 1949), može sažeto prikazati u obliku dijagrama.



Prema ovom dijagramu, motivisani pojedinac (1) suočava se sa određenom preprekom (2) koja predstavlja smetnju za postizanje njegovih ciljeva i zadovoljavanje njegovih motiva. Da bi savladao prepreke i uklonio smetnje, pojedinac preduzima istraživačke odgovore (3) sve dotle dok nekima od njih ne prevaziđe prepreku, ne ukloni smetnju ka cilju (4).

Slično objašnjenje daju Miller i Dollard (Miller i Dollard, 1941). Naime, da bi pojedinac nešto naučio on mora da želi da to nauči kako bi postigao, ostvario ono što želi.

Da bi se u učenju postiglo ono što se želi, neophodni su sledeći koraci ili etape (prema G. J. Mouly, 1970):

1. Motivacija. Učenje se javlja kao odgovor na unutrašnju ili spoljnu motivaciju. Svi psiholozi se slažu u tome da motivi imaju različitu ulogu u učenju, različitog su stepena jačine ali su oni uvek potrebni kada treba da se nešto nauči i sazna.

2. Cilj. Motivisanost sama po sebi nije dovoljna. Da bi ona dovela do željenih rezultata, mora postojati cilj prema kome se pojedinac orijentiše i za koji veruje da će biti uspešan sa stanovišta njegovih motiva. Prema tome, može se reći da se određeno ponašanje ne formira samo od sebe, već je izazvano pre svega potrebom, a zatim orijentacijom ka nekom cilju. Na taj način ponašanje postaje svrsishodno. Sigurno je da nastavnici postavljaju određene ciljeve u okviru nastave, ali to nije dovoljno. Ciljevi će biti realizovani i uspešni samo ako postanu i ciljevi samih učenika. Ako nastavnik u tome ne uspe, učenik će imati svoje ciljeve, a zaobiti će one koje je postavio nastavnik.

3. Spremnost. Pitanje spremnosti je veoma značajno, posebno za one koji sastavljaju nastavne programe. Spremnost ili gotovost znači stanje kada je učenik sposoban da razume i prihvati ono što se od njega očekuje. To znači da programski zahtevi (programski sadržaji) moraju biti tako odmereni da učenik određenog uzrasta (tj. u određenom razredu) bude u stanju da razume i nauči ono što je predviđeno. Pri tome svakako treba predvideti i izvesne manje diferencijacije u okviru programa, s obzirom na to da postoje razlike u pogledu usvajanja nastavnih ciljeva i zadataka među učenicima istog uzrasta. Bez ovakvog procenjivanja i utvrđivanja nastavnih zadataka, odnosno programskih zahteva u odnosu na spremnost učenika određenog uzrasta, zadaci u nastavi biće promašeni i neće doći do željene realizacije.

4. Prepreka. Imajući na umu sve ovo što je rečeno, pred učenicima moraju biti postavljene i određene prepreke, tj. između motivisanog pojedinca i njegovog cilja treba da postoje teškoće koje će on morati da savlada. Pri tome nastavni zadaci moraju biti nešto malo teži, nešto iznad postojećeg stanja. Ikoliko ne bi bilo takvih prepreka ne bi se izazvala tenzija koja je neophodna za angažovanje svih učenikovih mogućnosti. U tom slučaju ne bi bilo želje niti napora da se prepreka savlada i cilj postigne. Nastava u kojoj se ne postavljaju izvesne prepreke (teškoće) ne omogućava mobilizaciju učenikovih snaga i stvaralačko učenje. Nastava bez prepreka je neinteresantna, monotona, često i dosadna, i kao takva ne može da probudi želju učenika za intenzivnim i stvaralačkim učenjem. Postojanje prepreka tera učenika da se napregne i da ih savlada, što u stvari znači traženje odgovarajućeg rešenja, a to zapravo i jeste učenje. Zbog toga je zadatak nastavnika (i stručnjaka koji sastavljaju

programe) da postavi realne prepreke na putu ka postizanju ciljeva, da podstiče njihovo ostvarivanje, a ako je neophodno i da vodi i usmerava učenike ka uspešnom savladivanju prepreka i dolaženju do cilja.

Prepreke mogu biti različite kako po broju i kombinacijama, tako i po formi, zavisno od uzrasta učenika i specifičnosti naučno-nastavne discipline i nastavnog sadržaja.

5. Odgovor. U pokušajima da prevaziđe smetnju i savlada prepreku, učenik predloži različite korake, pokušaje i slične pokušaje. Zavisno od procena i tumačenja situacije, učenik može pretpostaviti da do rešenja može doći direktnim putem, a ako to nije moguće, on odlučuje da ide okolo, posredno, ili da traži neki drugi cilj. Njegovi poduhvati i ponašanje, ma kako bili različiti, uvek su vođeni potrebom koju on pokušava tim načinima da zadovolji. Prema tome, odgovor na određenu situaciju (ili prepreku) učenik može postići različitim putevima i načinima.

6. Pojačavanje (osnaženie). U traženju rešenja i prevazilaženju prepreka, odgovor koji je uspešan u postizanju cilja teži da bude ponovljen i u sledećim sličnim prilikama i situacijama. Uspešan poduhvat do cilja predstavlja pojačanje za sledeću priliku i sledeće rešavanje slične situacije. Isto tako, neuspešan odgovor učenik primenjuje sve dotle dok ne pronađe odgovarajući, odnosno dok odgovor ne postigne pojačanje i uspešnost.

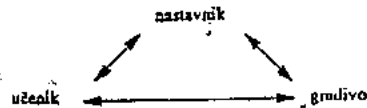
7. Generalizacija. Bitan i veoma značajan korak u procesu učenja predstavlja objedinjavanje uspešnog odgovora sa prethodnim učenjem kako bi dati odgovor postao deo nove celine. U ovoj fazi se može govoriti o prenošenju (transferu) prethodnih uspešnih odgovora i iskustava na nove situacije, i o primeni nekih oblika odgovora koji su ranije bili uspešni.

Integracija i transfer u učenju označavaju fazu u kojoj se pokazuje da je učenik uspešno prešao put u savladivanju prepreka i u sticanju novih znanja.

Postizanjem adekvatnog odgovora i pravog rešenja može se pretpostaviti da je i put do njega bio ispravan. Dešava se, međutim, da rezultat bude tačan, što ipak ne garantuje da je i proces do njega bio ispravan. Ono na čemu treba da insistiraju škola i nastavnici, više se odnosi na proces nego na sam rezultat. Učenike treba osposobiti da traže i nalaze vlastite puteve do odgovora, a ne samo da nauče sam odgovor. Drugim rečima, više treba insistirati na pitanju kako nego na pitanju šta. Ako škola uspe da kod učenika razvije potrebu za traženjem i pronalazenjem odgovora, oni će uvek biti u stanju da na neposredan ili posredan način, direktno ili indirektno, pronađu prave odgovore i rešenja. Insistiranje na procesu traženja odgovora doprinosi razvoju intelektualnih sposobnosti i stvaralačkih potencijala učenika, dok učenje samog odgovora, makar on bio i tačan, od učenika zahteva samo dobro pamćenje. Iz ovoga se ne sme zaključiti da su proces i rezultat odvojeni i nezavisni jedan od drugog. Škola mora biti usmerena na oboje. Ali i pored toga, u školi bi trebalo više insistirati, dati prednost, procesu traženja odgovora („kako“) nego samom odgovoru („šta“) jer je to mnogo značajnije za ukupan razvoj učenika.

KOMPONENTE NASTAVNOG PROCESA

U didaktici je, od njenog postanka, zastupljeno posebno shvatanje nastave u vidu tzv. „didaktičkog trougla“. Didaktički trougao sadrži tri osnovna elementa, ili tri osnovne komponente nastavnog procesa, a to su učenik — nastavnik — gradivo.



Ovo shvatanje obuhvata sledeće relacije: učenik–gradivo, zatim nastavnik–učenik i najzad nastavnik–gradivo. Pomenuti odnosi pokazuju da postoji povezanost i uzajamni odnosi između učenika i gradiva jer se učenik orijentiše prema predmetu, a njegovo učenje određuje logika predmeta koji proučava. Iz didaktičkog trougla može se, dalje, razumeti vodeća uloga nastavnika, koji mora imati u vidu i gradivo i učenika. Na taj način utvrđeni su odnosi na relaciji nastavnik–učenik, a takođe i odnosi nastavnik–gradivo. Tradicionalna didaktika je posebno insistirala na pomenutim komponentama i relacijama u okviru nastave i procesa koji se u njoj odvijaju.

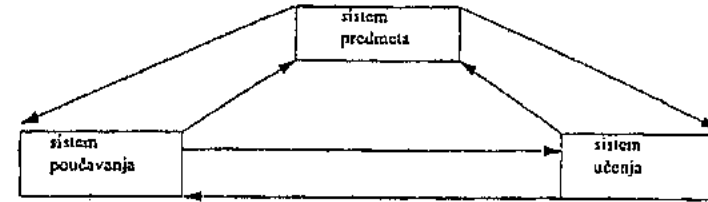
Sa savremenog stanovišta pedagogije, kao i drugih nauka, ovakvo shvatanje nastave je jednostrano. U tradicionalnom shvatanju nastave, izraženom u didaktičkom trouglu, postoje tri značajna nedostatka:

1. Didaktički trougao gubi iz vida druge značajne komponente nastavnog procesa, a pre svega cilj i uslove nastave;

2. Didaktički trougao predstavlja statički model, a nastava se karakteriše procesualnošću koja podrazumeva kretanje i razvoj. Protivrečnosti u nastavi dovode do novog i višeg nivoa. U shemi didaktičkog trougla ova značajna strana nije obuhvaćena;

3. Tradicionalni didaktički trougao predviđa odnose nastavnik–učenik i nastavnik–gradivo, a za uspešan rad i opštu klimu u nastavi veoma su važni i odnosi među učenicima. U savremenoj nastavi nastavnik ne treba uvek da ima vodeću ulogu jer ona ograničava samostalan rad i stvaralački odnos samih učenika. U uslovima razvijenih oblika nastave, jedan od važnih didaktičkih zahteva jeste veće angažovanje u traganju za rešenjima, samostalna primena stečenih znanja. Za ovakav didaktički zahtev treba omogućiti učenicima da se u različitom međusobnom organizovanju (individualan i individualizovan rad, rad u parovima, manjim grupama, razvijanje kooperacije među učenicima i sl.) nauče samostalnom radu i učenju. U takvoj organizaciji rada i pri pojačanoj aktivnosti učenika, uloga nastavnika nije vodeća već drugostepena.

U poslednje vreme ima pokušaja da se prevaziđu jednostranosti tradicionalnog didaktičkog trougla. Jedan od takvih zanimljivih pokušaja je model A. Majera i saradnika (A. Maier, 1967) koji polazi od sistemsko-teorijske postavke i nastavu shvata „kao kibernetički sistem koji se sastoji iz tri velika parcijalna sistema“. Ovaj sistem obuhvata:



Opštedidaktičko značenje ovog modela, pored njegove sistemsko-teorijske postavke sadržano je u naglašavanju *predmetnog sistema* (nastavnih sadržaja), kao i u naglašenom *procesualnom shvatanju* nastave. „Komponente“ nastave (nastavnik, učenik, gradivo) dovode se u uzajamnu vezu dinamički iz samog procesa. Na taj način se didaktička funkcija i odgovarajući metod nekog određenog aspekta nastave pomeraju u prednji plan posmatranja.

Iako je Majerov sistem (model) proizašao iz rada s odraslim slušaocima, on ukazuje na opravdanost kibernetičkog poimanja nastave i na njegovu konstruktivnost. Ipak, kibernetička postavka nije dovoljna za modeliranje nastave i ne može biti jedino polazište poimanja. I u ovom modelu zanemareni su društveni aspekti nastave (ili, kako bi se kibernetički reklo: sistemi cilja), pa nije isključena opasnost od formalnih prilaza i shvatanja nastavnog procesa.

Kada se nastava posmatra procesualno, neophodno je da sadrži i da se posmatra na relaciji: cilj–sadržaj–metoda–organizacija, pri čemu se mora uzimati u obzir i sklop konkretne didaktičke situacije.

Nastavni proces je kompleksan i višeslojan pa se ne može obuhvatiti jednim aspektom već se mora posmatrati sa šireg stanovišta. Od niza aspekata, posebno valja istaći: ideološki, gnosološki, psihološki, sociološki i pedagoško-didaktički aspekti.

SADRŽAJ OBRAZOVANJA

1. OPŠTE KARAKTERISTIKE

U prošlosti je društvo moglo da obezbedi određene standarde i ukaže na najbolje puteve borbe sa životom. To je bilo moguće zato što su način privređivanja i društveni odnosi bili takvi da su opšti zahtevi bili niski ma koliko standardi bili utvrđeni. Za većinu ljudi bilo je dovoljno da ispunjavaju elementarne zahteve u pogledu pismenosti i računa. Nekim kategorijama stanovništva nije bio potreban ni taj minimum. Prema tome, standardi su imali više karakter opštih društvenih zahteva i normi ponašanja. Danas, u kompleksnom i razvijenom društvu, zbog čestih i naglih promena, pred pojedince se postavljaju zahtevi koji su mnogo složeniji po svom karakteru i viši po svom nivou. Sem toga, pojedinci, moraju da donose i individualne odluke u različitim uslovima svakodnevnog života, češće i više no nekada. Zbog toga oni moraju da imaju veća znanja, da raspolazu mnogo većom sposobnošću u rešavanju problema, da znanja uspešno primenjuju u odgovarajućim poslovima i različitim situacijama, da realno procenjuju i donose odluke koje su podložne brzom menjanju.

Nauka i tehnika u savremenoj etapi razvoja društva postavljaju nove i velike zahteve za uspešnu realizaciju zadataka u proizvodnji, društvenim odnosima i svakodnevnom životu. Zahtevi koje postavlja savremeno društvo razlikuju se ne samo po svome obimu već i po svojoj vrsti i strukturi. Da bi se išlo ukorak sa tim novim zahtevima, neophodne su promene ne samo u nivou već i u strukturi obrazovanja kao jednom od značajnih činilaca u ostvarivanju postavljenih zadataka.

Naučno-tehnička revolucija je u osnovi izmenila odnose nauke i proizvodnje, nauke i obrazovanja, proizvodnje i obrazovanja. Neslućeni razvoj i procvat nauke i tehnike neposredno utiču na obrazovanje, njegov sadržaj, primenu i metode tehnike kao i celokupnu organizaciju nastave. Zbog toga se problem sadržaja obrazovanja i njegovo usaglašavanje sa zahtevima naučno-tehničkog progressa danas postavljaju u svim zemljama kao suštinski i prevashodni zadaci savremene škole. Nauka je postala neposredna proizvodna snaga, što je uticalo (a to će u budućnosti biti sve više i izraženije) da problemi sadržaja obrazovanja dobiju ne samo opštedruštveni, već i globalni karakter. Potrebu i nužnost korenitih izmena u sadržaju obrazovanja danas, više ili manje, prihvataju svi.

Većina naučnika koji proučavaju kulturni razvoj slažu se u tome da se životna kretanja u savremenom industrijskom društvu odlikuju porastom apstraktnosti,

Međutim, ovaj porast se u svim domenima ne ogleda na isti način. Apstraktnost se može zapaziti u širokom i naglom razvoju nauka i umetnosti. Neobična privlačnost današnje nauke ne ogleda se toliko u običnim konstatacijama, koliko u povećanim apstraktnim zavisnostima. Kao primer može se uzeti kibernetika, kao nauka koja objedinjava tehniku, biologiju i psihologiju i na taj način proučava događaje upravljanja i regulisanja. Tako se razvojem pojmova, objedinjenih i prikazanih šire i iznad pojedinih naučnih disciplina, podvlači porast interesovanja za zakonita povezivanja različitih odnosa stvari i događaja jednog predmeta, a ne jedino za istrgnute i izolovane odnose.

Slične tendencije se primećuju i u savremenoj umetnosti (poeziji, slikarstvu, vajarstvu, muzici).

Čak i u svakodnevnom životu našeg života i kulture, apstraktnost nalazi sve veći izraz i sve veću primenu. Oblasti rada i delatnosti, kao što su saobraćaj, ishrana, privreda, stanovanje, snabdevanje itd. razvijaju određene teorije i naučne metode istraživanja.

Zahtevi za razumevanjem apstraktnih sadržaja i problema ne odnose se više na relativno uzak krug visokokvalifikovanih stručnjaka. Vreme automatizacije, upotreba elektronike i kompjutera i druge visokorazvijene tehnike, u velikoj meri proširuju krug učesnika koji moraju biti sposobni za shvatanje i razumevanje apstrakcija. Automatizacija menja i zahteva u pogledu poziva jednog običnog radnika, naglašavajući pri tom intelektualne delatnosti.

Najvažniji činioci koji pod uticajem naučno-tehničkog i kulturnog napretka zahtevaju promene sadržaja obrazovanja u savremenoj školi, jesu sledeći:

— ogroman razvoj nauke i tehnike utiče na porast obima naučnih i kulturnih informacija, posebno onih koje su od neposrednijeg značaja za svakog pojedinca u proizvodnji, društvenom životu i slobodnom vremenu. Masa informacija se udvostručava svakih 5–10 godina, a u nekim oblastima znanja ovaj porast je mnogo brži i veći. U takvoj situaciji poseban značaj dobija izbor fundamentalnih znanja (teorija, zakona, činjenica, pojmova i sl.) koje su pretpostavka savremenog opšteg obrazovanja;

— promene u sadržaju znanja utiču na zastarevanje i izmene ili preobražavanje u nekim njegovim domenima, a takođe i na pojavu novih znanja. Pojavljuju se novi pojmovi, teorije, zakoni, činjenice kao i nove oblasti istraživanja;

— u nauci sve više dolazi do izražaja proces generalizacije naučnih koncepcija, sistema i metoda. Koncipiraju se takve teorije i sistemi koji omogućavaju da se ustanovi jedinstven prilaz i metod saznavanja u različitim domenima nauke. Zbog toga savremeni nivo razvoja nauka zahteva pre svega usvajanje njihovih teorijskih osnova, uopštenih pojmova i kategorija;

— sve više se proširuje primena naučnih znanja na različite oblasti privrednih, društvenih, kulturnih i drugih delatnosti. Posebno se povećava uloga i značaj prirodno-naučnih disciplina koje čine teorijsku osnovu naučno-tehničkog napretka;

— u uslovima kada nauka postaje neposredna proizvodna snaga, poseban značaj, pored prirodnih nauka, tehnike i ekonomije, dobija politehnčko obrazovanje kao i spajanje teorije sa nastavnom praksom i proizvodnim radom. Smatra se da je ovo neophodan put naučno-tehničke revolucije u sferi obrazovanja.

Razmatrajući problem savremenog obrazovanja u svetlu postojećih kulturnih potreba, globalnih opštih pritisaka i tehnoloških inovacija, neki autori navode mnoge razloge zbog kojih treba menjati sadržaj i karakter opšteg obrazovanja. Izdvajamo nekoliko, po našem mišljenju, najvažnijih: živimo u globalnom društvu, u svetu koji se brzo menja. Naša kultura doživljava eksploziju informacija, a znanja o onome što je istinito su u stalnom menjanju. Postoji nedopustivo vremensko zaostajanje između otkrivanja novih tehnika i njihovog unošenja u vaspitnu i obrazovnu praksu. Sadašnje obrazovanje je više usmereno ka davanju informacija, a manje na procese. Programi obrazovanja su preterano orijentisani na posmatranje.

Sadržaji savremenog opšteg obrazovanja moraju pružiti veće mogućnosti nego što je to do sada bio slučaj. Pre svega, oni treba da budu fleksibilni, moraju se češće revidirati i moraju učenike pripremati za njihovu primenu. Sadržaji savremenog opšteg obrazovanja moraju odražavati komplekse problema umesto istrgnutih, nezavisnih i izolovanih delova. Znanja, shvatanja, procese, stavove, interese i slično, valja proučavati kao integralne jedinice koje odražavaju najaktuelnije probleme i aspekte promena u savremenom svetu. Mora se voditi računa i o efektu koji određene promene imaju na povećanje zastarevanja činjenica. Sadržaji obrazovanja će sve više zahtevati unošenje novoga, pa ih treba češće i brže zamenjivati kao odgovor na vreme u kome se informacije otkrivaju i na stepen našeg saznanja o tome šta treba menjati.

Izgleda da je vremensko zaostajanje između otkrića i njegove primene mnogo veće i ozbiljnije u obrazovanju nego što je to slučaj u ostalim područjima društvenog života, pa se i o tome mora voditi računa.

Doživeli smo bujicu znanja i njegovu eksploziju. U savremenoj psihologiji i pedagogiji danas se postavlja problem preispitivanja uloge i značaja znanja u obrazovanju. Ne radi se samo o selekciji i smanjivanju obima znanja, nije reč o osiromašavanju obrazovanja. Ljudima će u životu biti čak neophodno i mnogo više znanja kojim će se koristiti, ali ih zato ne bi trebalo „magacionirati“ u umu učenika. Već danas se „pritiskom na dugme“ može dobiti ogromna količina informacija neophodnih za rešavanje nekog problema. Zbog toga u programima opšteg obrazovanja treba da bude više naglašena upotreba znanja, umesto usvajanja i zapamćivanja mase činjenica. Učenje danas mora sadržavati više od običnog memorisanja. Ono mora obuhvatiti razumevanje, poimanje, identifikovanje informacija, njihovo transformisanje u generalizacije, pojave, principe i zakone. Učenici moraju znati kako da upotrebe, da primene ono što su naučili ili kako to mogu saopštiti. U savremenom obrazovanju manje se insistira na specifičnim količinama znanja (iako su i znanja neophodna), a više na razvijanju univerzalno primenljivih intelektualnih sposobnosti kao instrumenata za sticanje znanja i rasuđivanja o njima.

Sve se više menjaju naša shvatanja o znanjima. Sve više se podvlači značaj ekonomije znanja. Nauka i tehnika se razvijaju takvim tempom da već u životu jedne generacije dolazi do zastarevanja stručnih i profesionalnih znanja. Zbog toga se sve manje insistira na ekstenzivnom sticanju znanja, njegovom enciklopedijskom karakteru, detalisanju i usvajanju niza pojedinosti, podataka, događaja. Štampani materijali, kompjuteri, tehnička i druga savremena sredstva sve će više činiti nepotrebnim pamćenje detalja. Govoreći o ovom problemu, Bruner kaže da je

pojedinaac u stanju da doživljava samo delić kulture i da nije u mogućnosti, čak ni tokom čitavog svog života, da savlada nijedan predmet, disciplinu, područje, ako „savlada“ znači usvojiti sve činjenice. Postavljajući pitanje šta je to što je vredno znati, Bruner odgovara da jedini instrument koji možemo dati detetu, a koji će biti njegov i u slučaju kada se vreme i okolnosti promene, jeste obučena snaga razuma i svesna sposobnost ponašanja.

46 JEDINSTVO OPŠTEG, TEHNIČKOG I PROFESIONALNOG OBRAZOVANJA

U savremenim uslovima razvoj nauke, tehnike, kulture, demokratskih odnosa, koncepcija obrazovanja i školska politika imaju odlučujući uticaj na sadržaj i obim školskog obrazovanja. Pod sadržajem obrazovanja podrazumeva se karakter i obim znanja, umenja i navika, kao osnove celovitijeg razvoja pojedinca kojima on treba da ovlada u procesu obrazovanja. U okviru opšteg, tehničkog i profesionalnog obrazovanja, najznačajniji deo i njegovu suštinu čini opšte obrazovanje. Ono treba da učenicima pruži sistem osnovnih znanja o prirodi, društvu i ljudskom mišljenju i omogući usvajanje osnovnih kulturnih vrednosti, da formira pogled na svet, da obezbedi opštu pripremu za život i primenu stečenih znanja da utiče na razvoj njihovih saznočnih procesa i tako postane značajan element njihovog psihološkog razvoja.

Pod opštim obrazovanjem najčešće se podrazumeva obrazovanje u širokom smislu koje dobivaju svi članovi društva u istoj meri, uključujući prenošenje i usvajanje opšteobrazovnih sadržaja iz svih značajnih oblasti kulture. Sve to sivara pretpostavke za život i rad u društvu, kao i za sticanje specijalnog obrazovanja i osnova za svestrano razvijenu ličnost (G. Neuner, 1973). Polazeći od ovih najopštijih odlika pojma opšteg obrazovanja, postavlja se pitanje koncepcije, specifičnosti i bitnih karakteristika savremenog opšteg obrazovanja, a posebno opšteg obrazovanja.

Suštinsko pitanje teorijske koncepcije opšteg obrazovanja je pitanje obuhvata celokupne populacije, tj. pitanje masovnosti. Jedinstveno opšte obrazovanje je solidno obrazovanje namenjeno svim članovima društva. Za koncepciju jedinstvenog opšteg obrazovanja karakterističan je njegov demokratski karakter jer pruža temeljno i jednako obrazovanje za sve. Osim toga, ono se već u osnovnoj školi može proširivati, dopunjavati i produbljivati elementima specijalnog obrazovanja (sekcije, klubovi, fakultativni krugovi, slobodne aktivnosti i sl.). Polazeći od jedinstvene osnove opšteg obrazovanja i u međusobnom delovanju s njim, elementi specijalnog obrazovanja pružaju svakom pojedincu mogućnosti da postigne viši i potpuniji cilj opšteg obrazovanja. Opšte obrazovanje je, prema tome, osnova za sve kasnije diferencijacije i specijalizacije u obrazovanju.

Karakteristična je i promena karaktera opšteg obrazovanja koja se ogleda u većem unošenju prirodnih nauka, tehnike i ekonomije u sadržaje obrazovanja. Šire je razrađen i sadržaj tehničkog obrazovanja koje je postalo neodvojiv deo opšteg obrazovanja. Iako je naučno-tehnički i opšti društveni razvoj prinudio i kapitalističke zemlje da drugačije pridu pitanjima sadržaja opšteg obrazovanja, može se reći da su promene u tim sistemima vršene, manje ili više, na osnovu pojedinih nauka i tendencija njihovog razvika, a ne globalno. U njemu je nedovoljno vođeno računa i

o davanju sistema znanja, a nije se poklanjala pažnja ni kompleksnosti opšteg obrazovanja i specifičnostima procesa nastave na pojedinim uzrastima.

Druga karakteristika opšteg obrazovanja je njegova univerzalnost koja označava celovito i skladno obrazovanje ličnosti. Celovito obrazovanje ima dva aspekta: objektivni i subjektivni. Prvi se odnosi na kulturna dobra koja pojedinac treba da usvoji, a što mu omogućava da udovolji objektivnim zakonitostima u najvažnijim područjima društvenog života. Drugi subjektivni aspekt, odnosi se na razvijanje „svih strana“ ljudske ličnosti. Na taj način, putem obrazovanja, čovek treba da dosegne do celovitijeg shvaćanja sveta ali i „do samog sebe“ da bi postao ono „što on jeste“. U eri naučno-tehničkog procesa i „eksplozije znanja“, celovitost se ne može odnositi na „znanje svega“, „znanje nečega u svemu“ već je treba shvatiti kao razvijanje svesranih sposobnosti kako bi se univerzalno dolazilo do što bogatijeg i sadržajnijeg obrazovanja. Prema tome, celovito obrazovanje pretpostavlja sistematsko usvajanje osnova nauke, tehnike, kulture, umetnosti, teorije i prakse, nastave i proizvodnog rada. Ono je uvek usmereno ka jedinstvu ličnosti. Njegovu osnovu čine fundamentalna znanja, ubedenja i sposobnosti (L. Klingberg, 1974).

Najzad, opšte obrazovanje se odnosi na usvajanje osnova nauke, tehnike i kulture, koje je usmereno ka celini, a ne prema mnoštvu, ne samo prema saznanju sveta već i prema njegovom menjanju. Ono je usmereno ka onome što je osnovno, suštinsko i zakonito; ono je osnova i pretpostavka za svako drugo i dalje obrazovanje. Opšte obrazovanje je danas neophodan činilac kulturnog razvika društva. Kultura se ne može razvijati ako članovi jednog društva, čak i na nivou vrhunske stručnosti, ostaju zatvoreni u svoje struke i specijalnosti.

Razmatrajući probleme opšteg obrazovanja opravdano se polazi od činjenice da svaki pojedinac u savremenom društvu treba da bude u stanju da se integriše u svet koji postaje sve komplikovaniji i koji postavlja brojne zahteve na koje je on prinuđen da odgovori i da ih rešava. Integraciju je kompleksna i odnosi se na fizičku, prirodnu, umetničku, kao i užu društvenu sredinu. Da bi pojedinac u današnje vreme, bez obzira na svoje profesionalno opredeljenje i profesionalni nivo, mogao da se uklopi i realizuje u društvu, neophodno je da razume organizaciju društva i njegovo funkcionisanje. On mora biti osposobljen da shvati načine komuniciranja i da se uklopi u njih. Da bi mogao da se realizuje u društvu, on mora da ga shvati i da učestvuje u njegovom životu. A za to mu je, hteo to on ili ne, neophodno da usvoji sredstva aktivne integracije. Iz ovoga se može zaključiti da svaki pojedinac treba da dobije široko i solidno opšte obrazovanje. Ovo se obrazlaže time što se nekad ispunjavanje profesionalnih obaveza najčešće zadovoljavalo uobičajenim i stereotipnim ponašanjem, a savremeni zahtevi se sve više pomeraju ka intelektualizaciji aktivnosti na svim nivoima i u svim domenima (Clausse, A., 1972).

Savremeni svet, dakle, sve više zahteva od pojedinca da bude sposoban da se prilagodi stvarnosti, koja je u stalnom menjanju i napredovanju. Učenje i pripremanje za određenu profesiju nije više, i ne može biti, jednosmerno pripremanje za određeno zanimanje. Takvo pripremanje više ne može da zadovolji kompleksne potrebe savremenog načina života i rada. Zbog toga čak i zahtevi koji se odnose na profesionalno pripremanje nameću potrebu za širokom i što solidnijom opštom kulturom. Postaje sve očiglednije, iako to na prvi pogled izgleda paradoksalno, da će specijalista, bez obzira kog profila, biti bolji i da će adekvatnije odgovoriti

savremenim društvenim potrebama ukoliko bude stekao i dovoljno široku opštu kulturu. Opšta kultura za svakog pojedinca predstavlja prostranu podlogu raznovrsnih intelektualnih mogućnosti, koje će mu pružiti dublje i potpunije sagledavanje kako vlastite profesije, tako i širokih društvenih potreba i zahteva.

U današnje vreme sve više se nameće potreba za interdisciplinarnim pristupima u rešavanju različitih naučnih, privrednih i društvenih potreba. Zbog toga se postavlja zahtev da se u toku svake specifične nastave sledi i razjasni smisao dinamičnog i funkcionalnog jedinstva među različitim disciplinama. Radi se o neprestanom istraživanju koje se vrši na opštem planu znanja u interdisciplinarnom pravcu, u povezanosti i odnosima između pojedinih disciplina, a pre svega između onih koje su najbliže jedna drugoj. Ova tendencija takođe nameće potrebu za širim i solidnijim opštim obrazovanjem.

Imajući u vidu savremene tendencije, opšte obrazovanje u našim školama obuhvata osnovna područja društvenih, etičkih i kulturnih vrednosti našeg savremenog društva, zatim područja humanističkih, društvenih i prirodnih nauka, matematike, umetnosti, tehnike, proizvodnog i drugog rada, fizičke i zdravstvene kulture. Konceptiju opšteg obrazovanja karakteriše šire unošenje savremenih naučnih saznanja u sadržaje obrazovanja, a posebno iz prirodnih nauka, tehnike i ekonomike.

Analizirajući različite orijentacije i sadržaje opšteg obrazovanja, italijanski pedagog Bertin (G. M. Bertin, 1968), ukazuje da obrazovanje u kome prevladaju discipline „humanističkog“ karaktera, može dovesti do jednostranosti koje mogu odvesti u pravcu „klasičnog“ ili u pravcu „modernog“ obrazovanja i interesovanja za određene sadržaje. Interesovanja za „modernog“ obrazovanje se mogu shvatiti na različite načine, zavisno od toga da li „modernog“ čine literarni i umetnički, ili pak društveni sadržaji i aspekti (ekonomski, pravni, politički) vremena u kome živimo. Izučavanje prošlosti, ukoliko nije povezano sa sadašnjošću i živom kulturom, može dovesti do neke vrste bekstva i dezorijentacije u odnosu na savremenu stvarnost. Isto tako i proučavanje problema sadašnjosti, ako se oni ne povezuju sa prošlašću, može dovesti do ograničavanja perspektiva, nepotpunosti pa i apstraktnosti. Ideja „humanosti“ nije suprotna ideji „prirode“, već ona to postaje onda kada se posmatra izolovano od prirode. Međutim, od svih shvaćanja o sadržini obrazovanja najuže i najjednostranije je ono koje je usmereno u tehničko-specijalističkom pravcu. Bez humanističke dimenzije, ovakvo obrazovanje je nepotpuno zato što sprečava razvoj kritičkog smisla i integralnog života. Bez dovoljno humanističke komponente obrazovanje i vaspitanje postaju instrumentalizovani u ideološkom, proizvodnom ili nekom drugom smislu.

U savremenoj školi opšte obrazovanje je najtešnje povezano s tehničkim obrazovanjem. Jedinstvo opšteg i tehničkog obrazovanja omogućava sticanje znanja i umenja o osnovama savremene proizvodnje, njene tehnike, ekonomike i organizacije. U kapitalističkim zemljama, pod uticajem naučno-tehničke revolucije, teorijski i eksperimentalni radovi o „objedinjavanju škole i sveta rada“ i uvođenje tehničke nastave u opšteobrazovne škole, predstavljaju nastojanja u pravcu usavršavanja obrazovanja.

Zadatak tehničkog obrazovanja i nastave nije u tome da neposredno priprema učenike za određenu profesiju. Tehničko obrazovanje ima opšteobrazovni karakter i deo

je opšteg obrazovanja za sve građane. Ono ima za cilj da učenike upozna s onim što je opšte, zajedničko, tipično u mnogim, različitim područjima tehnike, ekonomike, proizvodnje i da na njihovim primerima učenici otkrivaju naučne principe, suštinske oznake rada i funkcije bilo koje mašine, postrojenja, mehanizma ili zanimanja. I kao što mehanika može da objasni najkompliciraniju mašinu da bi čovek mogao da je razume, tako i tehnička nastava osposobljava čoveka da na osnovu poznavanja opštih osnovnih radnji i procesa proizvodnje može lakše da razume posebne radne procese.

Još je Marks izričito istakao da pod tehničkom obukom podrazumeva nastavu koja pruža opšte naučne osnove svih proizvodnih procesa, a istovremeno upućuje na praktično korišćenje i rukovanje najjednostavnijim alatima svake proizvodnje. Ovaj zahtev i sada je aktuelan. Savremeni autori nastavnog programa tehničke nastave ukazuju da čak i danas u visokoorganizovanoj proizvodnji, u laboratorijama i projektantskim biroima, svuda gde se nešto radi, obične radne alate imaju značajnu ulogu. Problem je u tome što manuelno osposobljavanje danas više ne zadovoljava.

Razvoj nauka i tehnike je toliko napredovao, razvio se i obogatio, da se savremeno tehničko obrazovanje, pored upoznavanja sa osnovnim načinima dobijanja i korišćenja električne, mehaničke i toplotne energije, osnova agronomije i slično, mora proširiti i najnovijim dostignućima radio-tehnike i kibernetike automatske i telemehanike, astronautike i atomske energije, genetike, kao i drugih značajnih područja nauke i tehnike.

Uslovi za uspešno ostvarivanje tehničkog obrazovanja nalaze se i u povezivanju nastave sa životom, teorije sa praksom, u davanju praktičnih znanja o radu, formiranju raznovrsnih spretnosti, umenja i navika. Tehničko obrazovanje se ne može zamisliti bez rada u radionicama, kabinetima, laboratorijama, školskim parcelama, a posebno bez učešća učenika u različitim vrstama proizvodnog rada.

Opšte i tehničko obrazovanje predstavlja osnovu za profesionalno usmeravanje, profesionalnu obuku i profesionalno obrazovanje. Ovo obrazovanje daje znanja i praktična umenja koja omogućavaju bavljenje određenim zanimanjima i sticanje kvalifikacija različitog stepena u različitim oblastima rada i specijalnosti.

Profesionalno obrazovanje ima povratni uticaj na opšte i tehničko obrazovanje zato što ih na poseban način proširuje i obogaćuje i na taj način im daje jedan nov kvalitet. Elementi profesionalnog obrazovanja ulaze u sadržaj tehničkog obrazovanja i povezuju ga s proizvodnim radom.

U sklopu ovih problema nužno se nameće pitanje o odnosu opšteg i profesionalnog obrazovanja, tj. o odnosu između opšteg obrazovanja i specijalizacije. Mnogi su skloni da to pitanje posmatraju kao dilemu, pa smatraju da jedna vrsta obrazovanja isključuje drugu. Da ovo nije suvo teorijsko pitanje, najbolje pokazuju i različiti školski sistemi, koji u današnje vreme pripremaju stručnjake za pojedina zanimanja. U praktičnoj realizaciji ove ideje dolazi do velikih razlika, pa i do zastranjivanja, jednostranosti i nedorečenosti. Sve to ukazuje da su iznesena shvatanja u pogledu sadržaja obrazovanja daleko od toga da isključuju jedno drugo. Ona, u stvari, jedno drugo dopunjavaju i međusobno povezuju. Za takvo shvatanje u današnjim uslovima ima mnogo razloga. Da pomenemo neke najuočljivije. Industrijski napredak sve više zahteva stručnjake raznih profila, a sve manje fizičke radnike. Moderna poljoprivreda, na primer, u kojoj je do juče seljak radio naporne

fizičke poslove rukama, u današnje vreme sve više omogućava korišćenje mehanizacije, upotrebu agrotehničkih mera, organizaciju poslovanja i saradnju.

Savremene potrebe sve više naglašavaju značaj i sticanje znanja posle izvan škole, učenje tokom celog života, što pretpostavlja poseban oblik obrazovanja - permanentno obrazovanje. (Konceptija permanentnog obrazovanja, prema izveštaju specijalne komisije podnetom na XVII zasedanju Generalne skupštine UNESCO-a 1972. godine, sadrži dve komponente. S obzirom na to da se današnji svet brzo menja i nauke brzo razvijaju, adekvatno obrazovanje je ono u kome obrazovne institucije pružaju solidne osnove i mogućnosti za obezbeđenje uspešnog prilagođavanja na te promene, a zatim i za daljnje usavršavanje. U takvoj koncepciji permanentnog obrazovanja nalazi se veoma naglašena i druga, specijalna komponenta, koja se sastoji u tome da svaki pojedinac, bez obzira na to kako je i koliko obrazovanje prethodno stekao, treba da ima pravo i mogućnosti daljnjeg učenja i usavršavanja i da pri tome koristi različite mogućnosti, bilo da nastavlja prekinuto školovanje ili da ga dalje usavršava. Anri Žan (Henri Janne, 1970), čija je misao sadržana u pomenutom izveštaju UNESCO-a, o tome govori na sledeći način: "Ako vaspitni i obrazovni proces postane neprekidan, pojmovi uspeha i neuspeha menjaju sadržinu. Pojedinac koji ne pokaže uspeh u jednom periodu svog života ili u nekoj oblasti, imaće i drugih prilika: neće biti osuđen da živi u getu svog neuspeha". Permanentno obrazovanje postaje vrlo značajna i potrebna mogućnost, čiju realizaciju treba da obezbedi celo društvo i sve njegove institucije. Obrazovanje tako postaje jedna od stalnih aktivnosti i obaveza celog društva.

Osnovna karakteristika savremenog života sastoji se u tome da on nije podeljen na period pripreme, period formiranja i period primene, tj. profesionalnog života, već čitavim svojim trajanjem predstavlja mobilizaciju pojedinca koji se suočava sa izmenjenim situacijama, koji mora da stiče nova znanja i rešava nove probleme.

Da bi se shvatila razlika u načinu i sticanju obrazovanja, nekada i pri savremenim tendencijama, poslužićemo se ilustracijom Anri Žana (H. Janne, 1978). Žan razlikuje klasičnu i savremenu shemu života. Klasična shema se sastoji iz školskog života, kada pojedinac stiče neophodna znanja i tehnike i na taj način se priprema za profesionalan život i rad; zatim dolazi faza profesionalnog života u kojoj pojedinac primenjuje ono što je naučio; najзад, faza penzije kada prestaje profesionalna aktivnost. Savremena shema života sadrži iste faze, samo su njihov sadržaj i dužina znatno izmenjeni i pomereni. Savremena shema se sastoji iz užeg školskog učenja, kada se stiču opšte osnove znanja i informacija, koje će vremenom biti sve sažetije; zatim dolazi faza profesionalnog života u kojoj će se sve više zahtevati nova prilagođavanja, ali istovremeno i nova učenja - permanentno obrazovanje. I najзад, penzija, koja će se pomerati ka sve starijem uzrastu, značiće sve manje odmor i napuštanje kulturnih i socijalnih aktivnosti.

TEORIJE I SHVATANJA O IZBORU NASTAVNIH SADRŽAJA

TRADICIONALNE TEORIJE

U istorijskom razvitku različitih koncepcija pripremanja za život, izdvajani su i naglašavani različiti elementi pa su, saglasno tome, na različite načine određivani osnovni sadržaj i zadaci vaspitanja i obrazovanja. U didaktici su poznate brojne orijentacije i shvatanja u pogledu određivanja nastavnih sadržaja. Među danas već klasičnim teorijama, najveći odjek su imale sledeće: didaktički formalizam, didaktički materijalizam (enciklopedizam) i didaktički utilitarizam. Drugi pravci su samo različite varijante ovih teorija.

Krajem 18. i sredinom 19. veka široko je bila rasprostranjena teorija formalnog obrazovanja (Ruso, Pestalot, Herbart, Disterveg i dr.). Predstavnici ove teorije smatrali su da je glavni zadatak škole da razvija saznane sposobnosti i forme mišljenja. Prema tome, nije neophodno insistirati na obimu znanja jer učenici i onako ne mogu da usvoje sve ono što će im biti potrebno u životu. Ne može se znati ni kako će se život mladih oblikovati u budućnosti. Valja takođe imati na umu da se znanja brzo uvećavaju, zatim zastarevaju i najzad dolazi do odbacivanja. Ono što danas izgleda kao nepobitna istina, sutra može biti opovrgnuto novim otkrićima. Zbog toga predstavnici ove teorije smatraju da učenicima treba davati nastavni materijal i sadržaje koji će razvijati i vežbati njihove umne sposobnosti. Nisu bitna sama znanja i njihov opseg, već uticaj koji znanja imaju na razvijanje i povećanje sposobnosti uma. Uloga nastavnika uglavnom se svodi na uvećavanje učenika, na neku vrstu treniranja putem specijalnih vežbanja, i bila je usmerena ka razvijanju misaonih sposobnosti. Međutim, smatralo se da svaki nastavni predmet ne može u podjednakoj meri efikasno da razvija umne sposobnosti učenika pa zato treba birati odgovarajuće nastavne predmete i sadržaje koji to najbolje omogućavaju. Smatralo se da najveći uticaj na razvoj intelektualnih sposobnosti imaju: gramatika, retorika, logika, matematika i klasični jezici (latinski i grčki). Pretpostavljalo se da ako se razvijaju sposobnosti mišljenja, učenici će biti u stanju da samostalno i lako dođu do znanja koja će im kasnije biti potrebna u životu i svakodnevnoj praktičnoj delatnosti. Prenaglašavajući značaj razvoja sposobnosti, u suštini se negiralo obrazovanje i sistem naučnih znanja i činjenica. Istina je da svaki nastavni predmet ima formalni karakter, koji na određen način utiče na razvoj mišljenja, ali se formalna strana predmeta ne može razmatrati kao nešto odvojeno od njegovog sadržaja. Upravo usaglašenost forme i sadržaja u velikoj meri se omogućava intelektualni razvoj učenika.

U epohi razvoja kapitalizma sve više su se postavljali zahtevi u pogledu davanja potrebnih, praktičnih i korisnih znanja. Počinje da se utire put i sve više da se razvija teorija materijalnog obrazovanja. Kao osnovni kriterij pri izboru nastavne materije naglašava se usvajanje određenih znanja, njihovog obima i stepena njihove korisnosti i primenljivosti u životu. Insistira se na proširivanju obima znanja. Smatralo se da ne postoji potreba za izdvajanjem posebnog zadatka koji bi se odnosio na razvoj sposobnosti jer se pri usvajanju znanja, bez nekog posebnog napora, razvijaju i intelektualne sposobnosti.

Najdosledniji predstavnik materijalnog pravca u obrazovanju bio je engleski pedagog Spenser (1820–1903). Spenserova ideja da učenici vladaju „korisnim znanjima“, da će ono od čega će imati najveće praktične koristi, samo na prvi pogled se čini prihvatljivom. U teoriji, ovakvo shvatanje, vodi empirizmu i negiranju potrebe izučavanja teorijskih znanja. Dosledno prihvaćeno ovakvo shvatanje može da ima i nepovoljan uticaj na razvoj intelektualnih sposobnosti, pogotovu onih koje se odnose na razvoj teorijskog mišljenja.

Treća teorija, didaktički utilitarizam, naglašava formiranje praktičnih veština, kao i pripremanje za život i buduću profesionalan rad. Na ovoj teoriji, između ostalog, bila je zasnovana škola rada ali je ova teorija povezana i sa Djuilevim pragmatizmom.

Pomenute teorije se smatraju jednostranim; njihov osnovni nedostatak je jednostrano shvatanje koncepcije opšteg obrazovanja. One su se ograničavale, u jednom slučaju na razvoj saznanjnih sposobnosti i interesovanja (teorija formalnog obrazovanja), u drugom na široki fond znanja, njegovo „magacioniranje“ i opterećivanje pamćenja učenika (teorija materijalnog obrazovanja), a u trećem slučaju na formiranje sposobnosti za delatnost i na praktičnost. Svaka od pomenutih teorija je zanemarivala, osim onoga što je za nju tipično i na čemu je insistirala, ostale aspekte obrazovanja.

Teorije formalnog i materijalnog obrazovanja, u stvari, imaju dosta sličnosti. Obe imaju istu osnovu – idealističku filozofiju u njena dva vida: racionalizmu i empirizmu. U krajnjoj liniji, obe su vodile negiranju znanja: u jednom slučaju se naglašavao metod pomoću koga se uticalo na razvijanje mišljenja, a u drugom se negirao sistem znanja i narušavala logika nauke. Obe teorije su vodile hipertrofiji samo jedne od bitnih strana obrazovanja. Teorija formalnog obrazovanja je odvajala sadržaj obrazovanja od razvoja intelektualnih sposobnosti. Ignorirala je znanja koja su potrebna za život i kojim se učenici mogu praktično služiti. Umesto davanja korisnih i životu potrebnih znanja, umni rad se ograničavao na usvajanje apstraktnih sadržaja, pa je na taj način škola bila odvojena od životnih tokova, a učenici usmeravani da misle po unapred datim shemama. U suštini, teorija formalnog obrazovanja je vodila negiranju obrazovanja. Druga teorija, teorija materijalnog obrazovanja, stavljala je akcenat na sadržinu obrazovanja, procenjujući ga pretežno sa stanovišta korisnosti. Predstavnici ove teorije prenebregavali su činjenicu da u mnogim nastavnim disciplinama ili nastavnim područjima znanja ne mogu biti uvek neposredno korišćena u praksi, ali mogu značajno uticati na opšti intelektualni razvitak i usavršavanje pojedinih sposobnosti učenika. Težeći proširivanju obima znanja, nije se vodilo računa da to dovodi do velikog opterećenja učenika, do verbalizma i odvajanja od života.

Neosporno je, međutim, da obe teorije sadrže izvesne pedagoške istine i da su u svoje vreme odigrale progresivnu ulogu. Tako je, na primer, teorija formalnog obrazovanja istupala protiv dogmatizma i bubanja i ukazivala na značaj razvoja umnih sposobnosti, dok je teorija materijalnog obrazovanja istakla značaj usvajanja realnih znanja i njihovu praktičnu vrednost. Zbog takvog svog karaktera ove teorije su poslužile kao osnova za klasično i realno obrazovanje.

I kada priznamo delimične istine koje su sadržane u pomenutim teorijama, i kada zanemarimo njihovu klasnu osnovu, ostaje da konstatujemo da se radi o dva

GRAMATIKA
RETORIKA
MATEMATIKA
LOGIKA

jednostrana shvatanja o obrazovanju Poljski didaktičar V. Okonj, analizirajući ove dve teorije, opravdano podvlači da je razvijanje saznavnih sposobnosti učenika, bez istovremenog davanja znanja o stvarnosti koja ih okružuje, moguće samo u ograničenom obimu, kao što je nedovoljno efikasno i prenošenje znanja bez povezivanja s praksom i bez postojane brige o razviku sposobnosti učenika. Takođe je neuspješno i praktično pripremanje za život ako se ne zasniva na poznavanju teorije i ako se ne vodi računa o razviku intelektualnih sposobnosti učenika (W. Okonj, 1968).

Teorije formalnog i materijalnog obrazovanja su pokrenule jedno od suštinskih pitanja teorije obrazovanja: čime se treba rukovoditi pri odabiranju sadržaja opšteg obrazovanja: davanjem neophodnih znanja ili razvijanjem intelektualnih funkcija i sposobnosti učenika, i kakav treba da bude njihov odnos?

U savremenoj didaktici se smatra da u opštem obrazovanju podjednak značaj ima kako sistematsko razvijanje intelektualnih sposobnosti, tako i sticanje teorijskih i praktičnih znanja. Zbog toga je zadatak svih nastavnih predmeta i svih obrazovnih sadržaja, a ne samo onih za koje se smatralo ili, pak, smatra da imaju poseban značaj, da učestvuju u razvijanju intelektualnih sposobnosti i intelektualnom vaspitanju uopšte. Postoji odnos uslovljenosti između znanja i sposobnosti. Znanja utiču na sposobnosti, a sposobnosti je teško odvojiti od sadržaja na kojima se razvijaju. S druge, pak, strane, usvajanje znanja nije moguće bez određenog nivoa intelektualnih sposobnosti koje se razvijaju u aktivnom intelektualnom radu. Dakle, razvijanje intelektualnih sposobnosti ostvaruje se na odabranim znanjima (sadržajima) ali i na osnovu svesnog, sistematskog i aktivnog usvajanja tih znanja. Kao što je poznato, ovaj proces ne teče sam po sebi i stihijno. Škola mora organizovati i sistematski raditi na razvijanju sposobnosti učenika. Ona je dužna da obezbedi osnovne pretpostavke za intelektualni razvoj i vaspitanje, sistem programa i nastavnih sadržaja koji mogu omogućiti što potpunije intelektualne procese; širok i intenzivan stepen stvaralačkog i aktivnog rada; jedinstvo teorije i prakse, mišljenja i aktivnosti. Pored znanja pogodnih za razvoj mišljenja, učenicima treba davati i znanja koja će im biti potrebna i korisna u životu. Treba ih pripremati i osposobiti da samostalno stiču znanja i da znaju da se tim znanjima koriste.

SAVREMENE TEORIJE I SHVATANJA

Uticaj tradicionalnih teorija se oseća i danas u mnogim obrazovnim sistemima, a borba između pobornika „materijalnog“ i „formalnog“ obrazovanja, istina u izmenjenom vidu, postaje sve oštrija zbog naglog prodiranja obima naučnih informacija i potrebe za akumulacijom novih znanja. Međutim, stare teorije se sve više potiskuju i zamenjuju novim, koje nastoje da izbegnu jednostranost u vrsti obrazovanja i izboru nastavnih sadržaja. Od savremenih teorija i njihovih različitih varijanti treba izdvojiti sledeće: egzemplarizam, problemsko-kompleksnu teoriju, strukturalizam i funkcionalni materijalizam.

Teoriju egzemplarizma je formulisao nemački didaktičar Hans Šoerl (H. Schoerl, 1958). Ova teorija je zasnovana na tzv. egzemplarnom učenju, u kome se obrazovni sadržaji grupišu oko tema koje su odabrane ili su tipične za ostale činjenice, datu oblast ili proces. Adekvatan izbor primera dopušta upoznavanje

učenika s osnovnim oznakama i pravilnostima, na primer, tipičnih primera (egzemplara) biljaka, životinja i sl., preko kojih je moguće predstaviti i upoznati čitave grupe, porodice. Na taj način se odabiraju i posebno karakteristični primeri za određene rodove, klase, kategorije, pojave i sl. Tako nastaju tzv. „ostrva znanja“. Učenici se ne upoznaju sa svim činjenicama, već samo sa onim koje su tipične, reprezentativne za grupu „ostrva znanja“. To im omogućava da shvate odgovarajuće kategorije činjenica u okviru razmatranog fragmenta stvarnosti.

Egzemplarna nastava predstavlja pokušaj da se linearni sistem zameni skokovitim sistemom. Zbog suviše velike fragmentarnosti nastavnih sadržaja, egzemplarizam se pri izboru sadržaja i sastavljanju nastavnih programa može uspešno koristiti samo u predmetima koji su pogodni za izlaganje određene teme ili problema (biologija, geografija, poznavanje prirode). Potpuna primena teorije egzemplarizma je suprotna principu sistematičnosti u nastavi, što se u predmetima sa posebno izraženim linearnim sistemom sadržaja ne može prihvatiti (matematika, fizika, istorija). Raznovrsnim izborom primera i sadržaja, egzemplarizam može biti veoma pogodan za diferenciranje nastavnih sadržaja.

Problemsko-kompleksna teorija. – Ovu teoriju je koncipirao poznati poljski pedagog Bogdan Suhodolski (B. Suchodolski, 1958) i suprotstavio je informaciono-sistemskom izboru i izlaganju gradiva.

Suhodolski smatra da sadržaje izlaganja treba grupisati u komplekse problema, tako da obuhvataju materiju različitih nastavnih predmeta. Na ovaj način izbor sadržaja više ne zavisi od veštačke podele na nastavne predmete, već treba da služi boljem i potpunijem shvatanju raznih društvenih problema ili problema iz prirode, u njihovim različitim i mnogostranim uslovima onako kako se oni događaju u stvarnosti.

Obrazlažući svoju koncepciju, Suhodolski ukazuje da najveći broj problema koji interesuju pojedince ima kompleksni karakter, što znači da predstavljaju predmet proučavanja više različitih stručnjaka. Međutim, nastava i pored toga ostaje i dalje delatnost koja je podeljena na pojedine predmete, discipline. Oni koji zastupaju takvo stanje smatraju da najpre treba usvojiti pojedine discipline, područja znanja, da bi se moglo preći na razmatranje problema sa širih i različitih stanovišta. Drugačije gledanje, smatraju predstavnici takvog shvatanja, vodilo bi diletantizmu. Suhodolski smatra da ova dva shvatanja nisu sasvim ubedljiva. U školskoj praksi nikada (rekli bismo veoma retko) ne dolazi ona druga etapa – etapa kompleksnog sagledavanja i analiziranja složenih problema pa iz škole izlaze učenici sa određenim fondom znanja, prema specifičnoj sistematici, s kojima se teško može nešto početi kada želi da se shvati i razume određena pojava.

Izložena koncepcija se u principu odnosi na tzv. monoline probleme i uglavnom je teorijski zasnovana. Ona zahteva dalje proučavanje, pogotovu u pravcu praktične primene i dalje konkretizacije. Njeno prihvatanje i uspešna realizacija u velikoj meri zavise od prethodne pripremljenosti i fonda sistematizovanih znanja učenika, što uslovljava i celovit prilaz izloženim problemima.

Teorija strukturalizma je vezana za imena Švaba (J. Schwab), Brunera (J. Bruner), Ganjea (Gagné), Osubela (Ausubel) i dr. Najizraženija je u Švabovim i Brunerovim shvatanjima. Pomenuti autori smatraju da je za efikasno uticanje na psihološke strukture neophodno da i sama nastava bude strukturalna. Za razliku od

tradicionalne, ova nastava podrazumeva izlaganje fundamentalnih koncepata, vodećih ideja i pružanje bitnih postupaka za otkrivanje suštinskih oznaka, kao i organizovanje i interpretaciju činjenica u određenoj oblasti. Ne radi se, dakle, o istrgnutim i nepovezanim informacijama, o gomilanju činjenica i njihovom prostom zapamćivanju, već o sticanju jednog skupa intelektualnih postupaka i tehnika koji mogu omogućiti da se sagledaju sličnosti i razlike, uvide odnosi, uopšti jedan način rada, reši problem i sl.

Prema ovoj teoriji nastavni programi treba da sadrže osnovne pojmove u okviru metodološke strukture datog predmeta ili naučne discipline. Prema Bruneru, „shvatanje strukture predmeta je takvo njegovo razumevanje koje omogućava smisao povezivanje više elemenata u njemu”. Struktura sadrži one generalizacije ili principe koji su takve prirode da fundamentalne činjenice discipline mogu biti njima ograničene ili na osnovu njih rekonstruisane. Sa strukturama u nastavi povezani su takvi pojmovi, kao što su: organizovani sistem, saznavanje opštih pojmova, učenje opštih osnova nauke, odražavanje osnovne strukture neke oblasti znanja. Na taj način, obim znanja iz pojedinih predmeta, neovisno od njihove težine, može se svesti na relativno kratak niz osnovnih međusobno povezanih ideja.

Opšte ideje teorije strukturalizma, Bruner je obrazložio sledećim tačkama:

1. upoznavanje osnovnih, suštinskih pojmova nekog predmeta čini da i sam predmet postane razumljivim. Potrebno je da nastavni programi sadrže neku vrstu registra osnovnih problema, reprezentativnih za pojedine naučno-nastavne oblasti ili discipline;

2. u uslovima naglog porasta obima informacija dolazi do smanjivanja njihovog upoznavanja. Pojednostavljuje se brzo zaboravljaju ako nisu lokalizovane u jednom organizovanom sistemu;

3. shvatanje suštinskih principa i pojmova predstavlja bitan faktor koji omogućava efikasan transfer vežbanja;

4. posredstvom struktura, učenici stižu mogućnosti brže i lakše orijentacije u određenoj oblasti i shvataju gde, kako i zašto usvojeni delovi znanja čine neophodnu celinu;

5. stalnim proveravanjem o tome da li sadržaji koji se obrađuju u nastavi imaju principijelan karakter, može se smanjiti raskorak između elementarnih znanja sadržanih u programima i već stečenih koja odražavaju aktuelno stanje. Bruner posebno insistira na ublažavanju ove disproporcije.

Pedagozi socijalističkih zemalja imaju izvesnih rezervi prema teoriji strukturalizma, pa se u svojim komentarima osvrću i na neke njene ograničenosti. Oni smatraju da ova teorija vodi ka jednostranoj intelektualističkoj nastavi na visokom nivou apstrakcija, koja po svojoj suštini i delovanjima odgovara tzv. „naučnoj školi”. Teorija strukturalizma, prema njihovom mišljenju, ne vodi računa o masovnoj školi, različitim mogućnostima učenika, već je usmerena ka intelektualizaciji nastavnog procesa i pretežno na obuku „intelektualne elite” (Neuner, 1973; Lapčinskaja, 1977).

Zbog toga Gerhart Nojner umesto vodećih struktura govori o „vodećim linijama saznanja” kao „bitnim usmeravajućim linijama usvajanja u procesu nastave” i „metodičkom sredstvu za stvaranje nastavnih kurseva i koordinaciju među predmetima”. Vodeće linije saznanja treba da obezbede najvišu sintezu znanja iz svih

predmeta i naučnu sliku sveta. Principijelna razlika između „strukture” i „vodećih linija” je u tome što Bruner nastoji da sav materijal koncentriše oko vodećih struktura, dok za Nojnera vodeće linije treba da ispune bitnu funkciju unošenja vaspitnih sadržaja s ciljem da se one potpunije koriste za vaspitanje i obrazovanje ličnosti.

Sovjetski didaktičar Skatkin (M. N. Skatkin, 1968) je na sastanku eksperata UNESCO-a u Moskvi, izlažući o sadržaju opšteg obrazovanja, govorio o „piramidi pojmova”. Baza te piramide sastoji se od tipičnih pojedinačnih primera, a na njenom vrhu nalaze se glavne ideje i teorije. Između baze i vrha nalaze se različiti nivoi pojmova i zakona koji su međusobno povezani. Na ovaj način, smatra Skatkin, mogu se odrediti mesto, uloga i značaj zakona, pojmova i činjenica u celokupnoj shemi znanja. Za nastavu se mogu odabrati činjenice i zakoni koji se nalaze u osnovi velikih naučnih teorija, a njihovo poznavanje je uslov za razumevanje tih teorija.

Kao što se iz izloženog može videti i pedagozi socijalističkih zemalja, u suštini, prihvataju koncepciju strukturalizma. Doduše, umesto „strukture” upotrebljavaju druge termine, ali se time bitno ništa ne menja.

Nema sumnje da je danas, u vreme ogromnog povećanja informacija i velikih naučnih otkrića, ideja o strukturama znanja veoma aktuelna. U određenoj meri ona pomaže da se što celishodnije reši problem izbora nastavnih sadržaja.

Izbor i sistematizacija sadržaja obrazovanju zasniavaju se u teoriji strukturalizma na dvema osnovnim postavkama: uzimanju u obzir metodoloških struktura određenih nastavnih disciplina, kao i povezivanju sadržaja koji spadaju u različite oblasti znanja, u jednu celinu. Prema tome, *struktura i integracija su osnovni kriteriji pri izboru i sistematizovanju sadržaja obrazovanja.*

Funkcionalni materijalizam. – Autor ove teorije je poljski didaktičar V. Okonj (W. Okonj, 1967) prema kome se u „procesu nastave obrazovne sadržine harmonijski povezuju sa njihovom funkcijom, prenose se znanja sa razvijanjem sposobnosti i formiranjem stvaralačkog stava prema životu; poznavanje stvarnosti se obavlja sa učešćem u njenom preobražaju”. Suština ove teorije je zasnovana na povezanosti saznanja i delatnosti, kako bi učenici upoznali osnovna znanja u oblasti raznih nauka i kako bi ih iskoristili u praktičnoj delatnosti. Izbor sadržaja ne zavisi samo od znanja, već i od njihove funkcionalnosti, odnosno od korisnosti samih sadržaja. Sem pružanja osnovnih znanja i omogućavanja praktičnih delatnosti, u ovoj teoriji se postavljaju zahtevi i u pogledu razvijanja sposobnosti i interesovanja učenika, pa se pri izboru sadržaja mora voditi računa i o ovim aspektima. Drugim rečima, sadržaji koji se unose u nastavne programe moraju istovremeno imati saznavnu i funkcionalnu vrednost, moraju pružati kako informacije o stvarnosti sa kojom se učenici upoznaju, tako i razvijati njihove intelektualne sposobnosti. Ova teorija insistira na ostvarivanju svih postavljenih ciljeva i zadataka obrazovanja i svestranom razvijanju individualnosti učenika.

Teorija funkcionalnog materijalizma je po svom karakteru eklektička, a njeni kriteriji za izbor sadržaja su veoma uopšteni. Pitanje je na koji način se mogu razlikovati informacije koje pružaju neophodna znanja, a istovremeno formiraju intelektualne funkcije od informacija u kojima se nalaze takvi elementi.

U daljem razmatranju izbora nastavnih sadržaja od interesa je shvatanje koje o tome ima T. Tomašewski (T. Tomaszewski, 1970). U težnji da što potpunije i

adekvatnije pride izboru nastavnih sadržaja, Tomaševski nudi prilaz koji nam se čini korisnim zato što pruža mogućnost adekvatnijeg rešavanja tog složenog pitanja. U svom radu *Na granici psihologije i pedagogije*, Tomaševski izlaže popis problema koji se nalaze pred psihologijom i pedagogijom, a neophodno ih je uzeti u obzir pri određivanju teorijskih postavki nastavnih programa. Autor posebno izdvaja i obrazlaže tri osnovne grupe pitanja: 1. opštu teoriju informacija, 2. znanja o učenju: problemi učenja samih učenika, 3. znanja o individualnim svojstvima učenika na koja se vrši određen pedagoški uticaj.

Prva grupa pitanja (opšta teorija obaveštavanja) obuhvata karakteristike informacija i njihovo funkcionisanje. Autor navodi četiri karakteristične crte informacija: *sadržaj, količinu informacija, nivo obrazovanosti i način njihovog prezentiranja* (verbalnim putem, tehničkim i drugim mogućnostima: simbolima, modelima, ilustracijama, demonstracijama i sl.). Informacije imaju određenu funkciju u intelektualnim i praktičnim aktivnostima.

Drugi kompleks pitanja obuhvata *probleme koji se odnose na učenje učenika*, a treći *sadržaj razvojne osobine učenika*. Iz ove poslednje grupe posebno su značajni: *pitanje razvojnih faza i svojstava učenika i pitanje individualnih razlika*. Zbog toga nije dovoljno ako se sadržaji određuju samo prema opštem razvojnem nivou, već je nužno voditi računa i o razlikama koje postoje među učenicima na istom razvojnem nivou. Kada se odabiraju programski sadržaji za određen uzrast, neophodno je predvideti nekoliko nivoa i zahteva: za one koji mogu da urade više, brže i bolje, za one koji napreduju prosečnim tempom i za one nešto slabije.

Iz mnogih teorija i shvatanja, eksperimentalnih radova i praktičnih delatnosti koji se odnose na izbor nastavnih sadržaja, nameću se tri osnovna kriterijuma: *društveno-politički, naučni i didaktički*.

Društveno-politički kriterij podrazumeva zahteve koji svako društvo, u svakom svom razvojnem periodu, postavlja pred školu, vaspitanje i obrazovanje. Drugi kriterij je naučni. Da bi se on ispunio, neophodna su znanja koja su na nivou *savremenog razvoja nauka, prirodnih i društvenih*. Princip naučnosti treba da omogući učenicima da mogu pravilno procenjivati činjenice sa stanovišta teorije. Uvažavanje naučnosti u nastavnim programima omogućava da se kod učenika formira uverenje o tome da se svet može upoznati, da njime upravljaju objektivne zakonitosti, kao i da poznavanje tih zakonitosti omogućava formulisanje naučnih zakona na osnovu kojih čovek može, svesnim korišćenjem, da potičini snage prirode. To su ujedno i neophodne komponente *pogleda na svet*, što i jeste jedan od osnovnih zahteva našeg vaspitanja i obrazovanja. Treći kriterij obuhvata dva aspekta: psihološki i pedagoški. Prvi se odnosi na odmeravanje pedagoških zahteva i sadržaja prema razvojnim mogućnostima učenika, a drugi na najefikasniji način prenošenja i usvajanja predviđenih sadržaja.

NASTAVNI PLAN

Škola ne može da upozna učenike sa svim znanjima koje je ljudsko društvo stvorilo i sistematizovalo u brojnim i različitim naukama, naučnim sistemima i disciplinama. Iz ukupnog sistema naučnih znanja, za nastavu i učenje se bira i izdvaja

osnovno, suštinsko, bez čega se ne može zamisliti savremeno obrazovan čovek, nezavisno od toga šta će raditi i čime će se baviti u budućnosti.

Svako društvo određuje obrazovanje kakvo želi za svoje građane. Od tih opredeljenja, pre svega, zavisi koncepcija sistema a zatim pojedinih vrsta i nivoa škola. Koncepciju školskog sistema nameće izbor nastavnih predmeta, utvrđuje njihovo mesto, ulogu i značaj za određeni tip škole i nivo obrazovanja. Sadržaj obrazovanja se utvrđuje u okvirima *nastavnog plana, nastavnih programa i udžbenika*.

Nastavni plan je osnovni zvanični dokument u kome se utvrđuju *broj i naziv nastavnih predmeta* (njihov popis), *predviđenih za određenu vrstu škole, redosled njihovog učenja prema razredima (godinama), norme nastavnog vremena tokom radne nedelje iskazane u časovima za svaki predmet posebno i za sve nastavne predmete*. Na taj način, svaki nastavni predmet ima određeno mesto i obim (fond časova) kao i određen redosled po razredima.

Pored redovne nastave, u nastavnom planu su predviđeni i drugi oblici vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada (*dodatna i dopunska nastava, slobodne aktivnosti, ekskurzije, kulturna i javna delatnost škole i dr.*), što sve zajedno čini strukturu školske godine i ukupno opterećenje učenika.

Koncepcija nastavnog plana je zasnovana na *opštenaučnim, socijalno-kulturnim i psihološko-pedagoškim zahtevima*. U njenoj osnovi nalazi se stabilan dinamički prilaz u odnosu na strukturu i sadržaje zastupljenih nastavnih predmeta. Ova stabilnost je uslovljena značajem zahteva za ostvarivanje što celovitijeg razvoja ličnosti i individualnosti učenika kao i neophodnošću da im se pruže solidne osnove znanja i navika za dalje neprekidno i kontinuirano obrazovanje i aktivno učestvovanje u javnom, društvenom i kulturnom životu i radu.

Međutim, strukture nastavnih predmeta iako su relativno stabilne nisu statične i nepromenljive. Različite nauke i naučne discipline ne samo da se uzajamno prepliću i da su uzajamno povezane, već se njihovim širenjem i produbljivanjem javljaju nove integrativne i sintetizovane nauke (molekularna biologija, fizička hemija, biofizika, kibernetika, kognitivna psihologija i dr.), što nameće neophodnost *periodičnih promena u nastavnom planu na taj način što se pojedini nastavni predmeti objedinjavaju na opštoj osnovi*.

Prilikom utvrđivanja nastavnog plana polazi se od sledećih osnovnih zahteva i principa: *priljeva i zadatka osnovnog (srednjeg) vaspitanja i obrazovanja, mogućnosti i osobenosti učenika pojedinih uzrasta, savremenih psiholoških i pedagoških saznanja i dostignuća drugih nauka*. Predmeti koji se nalaze u nastavnom planu i redosled njihovog učenja i savetovanja, odražavaju (ili treba da odraze) bitna saznanja do kojih je došlo čovečanstvo u svom razvoju, a koje učenici treba da usvoje prema mogućnostima svoga uzrasta. Ukupnost nastavnih predmeta i njihovo izučavanje treba da čine osnovu i da obezbede celovitiji razvoj učenika i njihovih mogućnosti.

Temeljno upoznavanje sa nastavnim planom omogućava nastavnicima da lakše i potpunije shvate mesto svog predmeta u opštem sistemu neophodnih znanja, da

uče međusobne veze i odnose sa drugim predmetima i njihovu realizaciju u skladu sa uzrasnim mogućnostima učenika i njihovim predznanjima.

Nastavni predmeti predstavljaju osnove određene nauke ili umetnosti, didaktički zasnovan sistem, čiji sadržaji uključuju znanja, umenja i navike odgovarajućih oblasti nauka, predviđenih za učenje.

Znanja se odnose na osnovne i bitne elemente svake nauke; sistem pojmova kojima se iskazuju pojave i činjenice; zakoni i formule u kojima se izlazi zakonitosti i zavisnosti; jezička sredstva izražavanja kao što su termini, simboli i sl. Izbor naučnih znanja u predmetima rešava se primenom principa sistematičnosti i primerenosti (dostupnosti), stepenom složenosti i težine gradiva (materije) kao i uzimanjem u obzir nivoa naučnosti. Pri izboru nastavnih predmeta, treba voditi računa o primeni kriterijuma koji se odnose na značaj, interesovanja, mogućnosti da se nešto nauči i primeni u životu i praksi.

Zahtevi i kriteriji za izbor umenja i navika, u bilo kom nastavnom predmetu, značajni su za temeljitije usvajanje nastavnog gradiva, pripremanje učenika za praktičan rad i obavljanje neophodnih specifičnih delatnosti u domenu određene nauke.

Poseban značaj u koncipiranju nastavnog plana ima ideja o optimalnom obimu znanja, umenja i navika i o ekonomičnosti u okviru svakog nastavnog predmeta.

Prema tome, nastavni predmet nije jednostavno prenošenje određenih saznanja neke nauke, njenih teorijskih osnova i činjenica, zakona i principa, u uprošćenom i skraćenom obliku, već predstavlja posebni, specijalni složaj tih osnova, koje su didaktički prerađene, raspoređene i strukturane u skladu sa zahtevima pedagoške logike.

U današnje vreme sve više se nameće potreba za interdisciplinarnim pristupom interakcijom srodnih disciplina u rešavanju različitih naučnih, privrednih i društvenih potreba i problema. Zbog toga se postavlja zahtev da se tokom nastave iz pojedinih predmeta sledi i razjasni smisao dinamičnog i funkcionalnog jedinstva među različitim disciplinama. Radi se o neprestanom istraživanju koje se sprovodi na opštem planu znanja u interdisciplinarnom pravcu, u povezanosti sa odnosima između pojedinih disciplina ili oblasti, pre svega onih koje su najbliže jedna drugoj.

Kao posledica velike diferencijacije nauka, u nastavnim predmetima se ne uključuju osnove samo jedne nauke već često više naučnih disciplina odgovarajućeg naučnog ciklusa. Tako, biologija, na primer, uključuje osnove bioloških disciplina kao što su: anatomija, fiziologija (biljaka, životinja i ljudi), embriologija, histologija, genetika i dr.

Izbor nastavnih predmeta zavisi od karaktera i nivoa škole. Tako, opšteobrazovne škole imaju takav izbor predmeta koji omogućava „sticanje opšteg obrazovanja, skladan razvoj ličnosti i priprema za život i za dalje opšte i stručno obrazovanje i vaspitanje“. To su nastavni predmeti koji daju znanja iz oblasti prirode (prirodne nauke), društvenog života (društvene nauke), tehnike, kulture i umetnosti. Predmeti prirodnonaučnog ciklusa uče se paralelno sa društvenim. U okviru opšteg obrazovanja, određeno mesto pripada likovnoj i muzičkoj kulturi kao i fizičkom vaspitanju.

Najviše vremena, najveći broj časova u nastavnom planu daje se učenju maternjeg jezika i matematike, a relativno mali likovnom, muzičkom i fizičkom vaspitanju. Postavlja se pitanje koji su razlozi da se upravo tako postupa?

Može se reći da je jezik sredstvo pomoću kojeg ljudi međusobno komuniciraju, razmenjuju misli i uzajamno se sporazumevaju. Realnost mišljenja se javlja upravo u jeziku. Registrujući i utvrđujući u rečima i rezultatima saznanja delatnosti čoveka, jezik predstavlja najvažnije oruđe za dalja saznanja objektivnog sveta pa bez ovladavanja jezikom nema ni ovladavanja naukama.

Matematika nalazi svoju primenu u svim područjima nauka i znanja, tehnike i praktičnih delatnosti, a ima i suštinski značaj za razvoj logičkog mišljenja učenika. Posebno treba istaći da savremena matematika predstavlja temelj današnjoj revoluciji u nauci i sve više ruši granice monodisciplina i prodire ne samo u egzaktnu i tehničku nauku, već i u udaljenije oblasti nauka, u domen humanističkih disciplina: sociologiju, lingvistiku, muzikologiju i dr.

Relativno mali broj časova u nastavnom planu pripada fizičkom, likovnom i muzičkom vaspitanju zbog toga što postoje široke i brojne mogućnosti njihovog realizovanja u različitim i raznovrsnim vanrednim i vanškolskim aktivnostima.

Jedan od najtežih zadataka pri koncipiranju nastavnog plana je određivanje redosleda pojedinih predmeta prema uzrasno-školskim nivoima i godinama učenja. Pri određivanju redosleda, stručnjaci se najčešće rukovode sledećim zahtevima:

- uzimanjem u obzir uzrasnih osobenosti učenika i stepena njihovog opšteg razvoja;
- uskladjivanjem zadataka nastave na svakom njenom nivou;
- vođenjem računa o unutrašnjoj logici osnova nauke predviđene za učenje u školi;
- složenosti nastavnog gradiva pojedinih predmeta;
- razmatranjem međusobne povezanosti i odnosa među pojedinim disciplinama (matematika i fizika, fizika i hemija, hemija i biologija, istorija i geografija i sl.);
- prihvaćenim organizacionim strukturama nastave koja je povezana sa obrazovnim nivoima.

Novi nastavni predmeti treba da se oslanjaju na prethodno učenje materijal u sličnim predmetima i na prethodno usvojena predznanja.

Poslednjih godina sve se više ukazuje na stav da se nivoi nastave, zasnovani na „uzrastima“ ne mogu smatrati ustaljenim i nečim što ne podleže promenama. Dosadašnja iskustva i rezultati proučavanja potvrđuju da nastava omogućava intelektualni razvoj, da može da pomeri uzrasne granice i da utiče na karakter etapa u razvoju mišljenja. Razmatrajući spremnost za učenje, Džerom Bruner ukazuje da obuka može postati važan činilac u formiranju psihičkih procesa jer se ona ne zasniva samo na dostignutom nivou intelektualnog razvoja već omogućava i njegovo usavršavanje. „Intelektualni razvoj deteta – veli Bruner – nije samo uhodani, mehanički sled događaja; on je takođe podložan i sredinskim uticajima, pogotovu onima koje vrši škola“. Stoga, obuka iz matematike i prirodnih nauka ne mora slepo da sledi prirodni tok dečijeg kognitivnog razvoja, čak ni na ovom najelementarnijem

nivou. Sasvim je moguće da upravo takva obuka podstakne intelektualni razvoj u određenom pravcu time što će pred dete postaviti odgovarajuće izazove i time ga naterati da krene napred. Iskustvo je pokazalo da je svršishodno suočiti dete sa problemima koji će ga naterati da ubrza svoj put ka sledećoj fazi intelektualnog razvoja" (Bruner).

Neslućeni razvoj i procvat nauka i tehnike utiču na obrazovanje, njegov sadržaj, primenu metoda i tehnika, kao i na celokupnu organizaciju nastave. Zbog toga se problemi sadržaja obrazovanja, njegova aktualizacija, usklađivanje sa zahtevima naučnog i tehnološkog progressa danas postavljaju kao suštinski i nezaobilazni zadaci škole. U takvim uslovima, nastava i obrazovanje vode ne samo ka rekonstrukciji, inoviranju i usavršavanju nastavnih planova, programa i sadržaja, već i ka *bitnim promenama* u čitavoj školskoj organizaciji.

Svedoci smo ubrzanog psihofizičkog razvoja današnje dece, procesa akceleracije do koga dolazi, kako pod uticajem savremenih sredstava masovnih komunikacija, tako i osavremenjavanja nastave i inovativnih postupaka u njoj. Sve češće se čuju zahtevi za napuštanjem dosadašnjih organizaciono-programskih rešenja i njihove zamene predmetnom i sistematskom nastavom i učenjem, počev od najmlađih razreda osnovne škole. U vezi s tim Bruner kaže:

„Imajući ovo na umu, čini nam se krajnje neosnovanim i proizvoljnim odlagati nastavu iz, recimo, euklidovske, odnosno metrijske geometrije sve do viših razreda osnovne škole, utoliko pre što se to vreme ne koristi da bi se savladala projekтивna geometrija. To isto važi i za nastavu fizike, koja sadrži mnogo toga što bi se uspešno moglo predavati i mnogo ranije, u induktivnom, odnosno intuitivnom obliku. Osnovni pojmovi iz ove oblasti savršeno su pristupačni na uzrastu od 7 do 10 godina, pod uslovom da ih lišimo njihovog matematičkog izraza i predujemo pomoću materijala kojim dete može da barata" (*Proces obrazovanja*, 1962).

U savremenom koncipiranju nastavnih planova odstupa se od shvatanja da je za redosled učenja pojedinih predmeta odlučujuća uzajamna zavisnost u procesu usvajanja informacija, odnosno linearni redosled. Pretpostavljalo se da učenju izvesnih problema iz fizike, na primer, mora prethoditi usvajanje određenih znanja iz matematike ili da interpretacija literarnog dela zahteva poznavanje istorije i sl. Smatralo se da je takav redosled nastavnih predmeta trebalo da usmeri učenike ka određenom problemu, pojmu, pravilu ili zakonu, pa da tako dođe i do boljeg i celovitijeg usvajanja. Praksa, međutim, pokazuje da sprovođenje ovog zahteva ne dovodi uvek i do očekivanih rezultata u nastavi i učenju. Najnovija istraživanja pokazuju da je paralelno usvajanje uzajamno logički povezanih pojmova uspešnije od njihovog odvojenog usvajanja. Paralelno savladivanje uzajamno povezanih pojava utiče na pakretnost pojmova i vodi ka svesnijem usvajanju znanja i intenzivnijem razvoju razmišljanja učenika.

Nastavni plan osnovne škole i gimnazije (iz 1990. god.) pokazuju kako je koncipirano obrazovanje u Srbiji i kakvo mesto imaju određene nastavno-naučne discipline i vaspitno-obrazovne delatnosti:

PLAN OSNOVNOG OBRAZOVANJA I VASPITANJA

Red. broj	A. Naziv predmeta	Razred															
		I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII	
		ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.
1.	a) Srpski jezik	5	190	5	190	5	190	5	190	5	190	4	148	4	144	4	136
	b) Srpski jezik*	2	76	2	76	3	114	3	114	3	114	3	111	3	108	2	68
2.	jezik**	5	190	5	190	5	190	5	190	5	190	4	148	4	144	4	136
3.	Strani jezik	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4.	Likovna kultura	2	76	2	76	2	76	2	76	2	76	3	111	2	72	2	68
5.	Muzička kultura	1	38	1	38	2	76	2	76	2	76	1	37	1	36	1	34
6.	Prirada i društvo	2	76	2	76	2	76	2	76	2	76	1	37	1	36	1	34
7.	Poznavanje prirode	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8.	Poznavanje društva	-	-	-	-	-	-	2	76	-	-	-	-	-	-	-	-
9.	Istorija	-	-	-	-	-	-	2	76	-	-	-	-	-	-	-	-
10.	Geografija	-	-	-	-	-	-	-	-	1	38	2	74	2	72	2	68
11.	Fizika	-	-	-	-	-	-	-	-	1	38	2	74	2	72	2	68
12.	Matematika	5	190	5	190	5	190	5	190	4	152	4	148	4	144	4	136
13.	Biologija	-	-	-	-	-	-	-	-	2	76	2	74	2	72	2	68
14.	Hemija	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15.	Tehnčko obrazovanje***	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	72	2	68
16.	Fizičko vaspitanje	3	114	3	114	3	114	2	76	2	76	2	74	1+30	66	1+30	64
17.	Domaćinstvo	-	-	-	-	-	-	-	-	2	76	2	74	2	72	2	68
18.	Prva pomoć	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	30	-	30	-	-
UKUPNO:		18	760	18	760	19	836	20	874	25	1064	25	1036	25	1008	25	918

* Za učenike koji ostvaruju nastavu na jeziku drugog naroda ili narodnosti

** Naziv jezika na kome se ostvaruje nastava samo za škole u kojima se nastava ostvaruje na jednom od jezika narodnosti u skladu sa odredbama člana 15. Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju

*** Nastava tehničkog obrazovanja u VII i VIII razredu ostvaruje se u razrednom časovnom sistemu i bloku.

PLAN OBRAZOVANJA ZA GIMNAZIJU

GIMNAZIJA - OPŠTI TIP

H AB4B 11pe2		I razred		II razred		III razred		IV razred		Ukupno	
		ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.
I OBAVEZNI PREDMETI											
1. a) Srpski jezik i književnost											
		4	140	4	148	4	144	4	128	16	560
b) Srpski jezik ¹⁾											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
2. jezik i književnost ²⁾											
		4	140	4	148	4	144	4	128	16	560
3. Prvi strani jezik											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
4. Drugi strani jezik											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
5. Latinski jezik											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
6. Ustav i prava građana											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
7. Sociologija											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
8. Psihologija											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
9. Filozofija ³⁾											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
10. Istorija											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
11. Geografija ⁴⁾											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
12. Biologija ⁵⁾											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
13. Matematika											
		4	140	4	148	4	144	4	128	16	560
14. Fizika ⁶⁾											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
15. Hemija ⁷⁾											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
16. Računarstvo i informatika ⁸⁾											
		2 + 60	70	2	74	2	72	2	64	8	280
17. Muzička kultura											
		1	35	1	37	1	36	1	32	1	32
18. Likovna kultura											
		1	35	1	37	1	36	1	32	1	32
19. Fizičko vaspitanje											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
20. Održavanje i zaštita											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
Svega:											
		30	1050 + 60	30	1110	30	1080 + 30	30	960 + 30	120	4320

- 1) Srpski jezik i književnost za učenike naroda i narodnosti koji nastavu slušaju na maternjem jeziku.
- 2) Za učenike naroda i narodnosti prema članu 7. Zakona o srednjem obrazovanju i vaspitanju.
- 3) U okviru programa filozofije izučavaju se i sadržaji logike.
- 4) U okviru programa geografije izučavaju se i sadržaji geologije sa mineralogijom.
- 5) U okviru programa biologije izučavaju se i sadržaji zaštite i unapređivanja životne sredine.
- 6) U okviru programa fizike izučavaju se i sadržaji astronomije.
- 7) U okviru programa hemije izučavaju se i sadržaji hemijske tehnologije.
- 8) Nastava u bloku.

GIMNAZIJA - DRUŠTVENO-JEZIČKI SMER

		I razred		II razred		III razred		IV razred		Ukupno	
		ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.
I OBAVEZNI PREDMETI											
1. a) Srpski jezik i književnost											
		4	140	4	148	5	180	5	160	18	628
b) Srpski jezik ¹⁾											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
2. jezik i književnost ²⁾											
		4	140	4	148	5	180	5	160	18	628
3. Prvi strani jezik											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
4. Drugi strani jezik											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
5. Latinski jezik											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
6. Ustav i prava građana											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
7. Sociologija											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
8. Psihologija											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
9. Filozofija ³⁾											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
10. Istorija											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
11. Geografija ⁴⁾											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
12. Biologija ⁵⁾											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
13. Matematika											
		4	140	3	111	2	72	2	64	11	387

14. Fizika ⁶⁾	2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
15. Hemija ⁷⁾	2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
16. Računarstvo i informatika ⁸⁾	2 + 60	70	2	74	2	72	2	64	8	280
17. Muzička kultura	1	35	1	37	1	36	1	32	4	140
18. Likovna kultura	1	35	1	37	1	36	1	32	4	140
19. Fizičko vaspitanje	2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
20. Održavanje i zaštita	2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
Svega:	30	1110	30	1110	30	1080 + 30	30	960 + 30	120	4320

- 1) Srpski jezik i književnost za učenike naroda i narodnosti koji nastavu slušaju na maternjem jeziku.
- 2) Za učenike naroda i narodnosti prema članu 7. Zakona o srednjem obrazovanju i vaspitanju.
- 3) U okviru programa filozofije izučavaju se i sadržaji logike.
- 4) U okviru programa geografije izučavaju se i sadržaji geologije sa mineralogijom.
- 5) U okviru programa biologije izučavaju se i sadržaji zaštite i unapređivanja životne sredine.
- 6) U okviru programa fizike izučavaju se i sadržaji astronomije.
- 7) U okviru programa hemije izučavaju se i sadržaji hemijske tehnologije.
- 8) Nastava u bloku.

GIMNAZIJA - PRIRODNO-MATMATIČKI SMER

		I razred		II razred		III razred		IV razred		Ukupno	
		ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.
I OBAVEZNI PREDMETI											
1. a) Srpski jezik i književnost											
		4	140	3	111	3	108	4	128	14	487
b) Srpski jezik ¹⁾											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
2. jezik i književnost ²⁾											
		4	140	3	111	3	108	4	128	14	487
3. Prvi strani jezik											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
4. Drugi strani jezik											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
5. Latinski jezik											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
6. Ustav i prava građana											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
7. Sociologija											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
8. Psihologija											
		2	70	2	74	2	72	2	64	8	280

	I razred		II razred		III razred		IV razred		Ukupno	
	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.	ned.	god.
II FAKULTATIVNI PREDMETI										
1. Jezik drugog naroda ili narodnosti sa elementima nacionalne kulture	2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
2. Treći strani jezik	2	70	2	74	2	72	2	64	8	280
3. Nacrta geometrija									2	70
4. Astronomija									2	70
5. Likovna umetnost									2	70
6. Muzička umetnost									2	70
7. Sociologija kulture									2	70
8. Istovijesnost									4	140
9. Pedagogija									4	140
10. Razvojna psihologija									2	70
11. Etika									2	70
12. Scenska umetnost									2	70
13. Demografija									2	70
14. Geologija									2	70
15. Klasični grčki jezik									2	70
16. Oplta lingvistika									2	70
	I razred		II razred		III razred		IV razred		Ukupno	

III OBAVEZNE VANNASTAVNE AKTIVNOSTI

1. Društveno-koristan rad	2 radna dana	2 radna dana	2 radna dana	2 radna dana	8 radnih dana
2. Dodatni, dopunski i pripremni rad	do 60 časova	do 60 časova	do 60 časova	do 60 časova	do 2 časa nedeljno
3. Učenička zajednica	15-30 čas.	15-30 čas.	15-30 čas.	15-30 čas.	60-120 časova

IV FAKULTATIVNE VANNASTAVNE AKTIVNOSTI

1. Ekskurzija	do 3 dana	do 3 dana	do 3 dana	do 3 dana	
2. Stvaralačke i slobodne aktivnosti učenika	30-60 čas.	30-60 čas.	30-60 čas.	30-60 čas.	120-240 čas.
3. Hor		2 časa ned.			280 čas.
4. Kulturna i javna delatnost škole	2 radna dana				

OSTVARIVANJE PLANA I PROGRAMA

1. Raspored radnih nedelja u toku nastavne godine

Razred	Razredno časovna nastava	Nastava u bloku		Obavezne i fakultat. vannastavne aktivn.	Ukupno radnih nedelja	Ostali radni dani
		računarstvo i informatika	odbrana i zaštita			
I razred	35 nedelja	2 nedelje	-	2 nedelje	39	
II razred	37 nedelja	-	-	2 nedelje	39	
III razred	36 nedelja	-	1 nedelja	2 nedelje	39	
IV razred	32 nedelje	-	1 nedelja	2 nedelje	39	4 ned. matura

2. Podjela odeljenja na grupe učenika.

Vežbe iz fizike, hemije, biologije, a iz računarstva i informatike u bloku, ostvaruju se u grupama od 12 do 16 učenika.

Vežbe hora se ostvaruju:

- po 1 čas nedeljno po glasovnim grupama.
- po 2 časa nedeljno sve glasovno grupe zajedno.

NASTAVNI PROGRAM

Nastavni program je za svakog nastavnika obavezan dokument koji se sastoji iz uvodnih napomena o ciljevima i didaktičko-vaspitnim zadacima datog predmeta, sadržaja, njihovog redosleda, sistema i obima znanja i navika kojima učenici treba da ovladaju tokom svake školske godine. Program ukazuje i na puteve i načine realizovanja nastavnih sadržaja, u njemu se daju osnovna metodička uputstva namenjena nastavnicima (sugestije za organizovanje laboratorijskih i praktičnih vežbanja i oglada, izvođenja izleta i ekskurzija), preporuke za vanredne oblike rada, kao i spisak obaveznog i dopunske literature. U programskim zahtevima se ukazuje i na poseban značaj, složenost i teškoće oko usvajanja pojedinih programskih sadržaja (problema, tema, nastavnih jedinica) od strane učenika. Programima se ne rešavaju samo obrazovni već i vaspitni zadaci.

Pretpostavke za uspešno ostvarivanje nastavnih programa su sledeće: nastavnik je obavezan da dobro upozna program predmeta koji predaje kako bi mogao u celini da ga realizuje. Neophodno je da poznaje i programe drugih nastavnih predmeta, pre svega graničnih, da bi uspešno mogao da ostvari princip korelacije među njima. 3. zbog obaveze da uspešno ostvari programske zahteve, neophodno je da vodi računa o odgovarajućem tempu rada, ritmu nastave.

Izrada nastavnih programa je veoma stručan i složen posao. U njihovom koncipiranju treba da učestvuju stručnjaci različitih struka i profila (pedagozi, psiholozi, metodikari, naučnici, praktičari). Pri izboru nastavnih sadržaja vodi se računa o sledećim elementima i zahtevima: ciljevima i zadacima obrazovanja, odnosima između elemenata nauke i sadržaja obrazovanja, tj. uzajamnoj uslovljenosti između nauka i nastavnih predmeta (naučnim činjenicama, osnovnim pojmovima, zakonima, a u određenim slučajevima i u hipotezama kao pretpostavkama novih ideja za određena naučna rešenja), zahtevima graničnih disciplina (korelacija), povezivanju teorije sa praksom, postavljanju učenika pred određenih predmeta u nastavnom planu U vezi s ciljevima i zadacima vaspitanja i obrazovanja moraju se imati u vidu zahtevi kako u pogledu obima, tako i u pogledu kvaliteta znanja i njegove primene.

Savremeni sadržaji moraju imati naglasak na prirodi, strukturi, jedinstvu nauke i procesima naučnog istraživanja. Treba nastojati da oni pruže dinamizam nauke, da prođu u dubinu, umesto da izlažu zbir nepromenjenih istina. Istraživanja sa otkrivanjem treba da predstavljaju osnovu razvojnog kursa. Opšte obrazovanje bi trebalo da rezultira u upotrebljivim delovanjima i da reflektuje ono što je opšte i bazično, da ukaže na „suštinu“, da pruži „pregled“. Umesto pumčenja informacija, kao što se sada najčešće postizalo, učenike treba usmeriti da misle i da upotrebljavaju sve mentalne procese koji su sadržani u rešavanju problema. Da bi se to postiglo, neophodno je imati određenu koncepciju nastavnog predmeta, nastavnih sadržaja koji će omogućiti takav pravac obrazovanja, a posebno intelektualnog vaspitanja. Bruner smatra da bi nastavni sadržaji morali biti usmereni ka razumevanju i poimanju principa, što čini strukturu određene nastavne discipline. Pri tome je veoma važno da se shvati značaj osnovnih i usmeravajućih ideja u razvoju principa. Tako, na primer, neophodno je da učenici shvate značaj ideja sile u fizici, kombinacije u hemiji, motivacije u psihologiji, stila u književnosti i slično. Program

jednog predmeta treba da bude sačinjen tako da jasno pokazuje svoju logičku strukturu i povezanost. Program treba da sadrži bitne tačke u sadržaju jedne nastavne discipline, koje s jedne strane pokazuju njenu opštu orijentaciju i principe, a s druge njenu strukturu. Tako koncipiran nastavni program imaće generativnu snagu koja će omogućiti pojedincu da stekne funkcionalnu shemu u kojoj će pojedinosti moći da se sistematizuju onako kako se budu pojavljivale. Ukoliko se više poseduje smisao za strukturu jednog predmeta, utoliko više raste sposobnost da se bez teškoća izvrši dug i složen put produbljivanja.

Pri sastavljanju nastavnih programa određeno mesto mora naći i povezanost među predmetima, naročito među srodnim predmetima ili graničnim pojmovima i problemima (korelacija). Povezivanje među predmetima se ne sme shvatiti kao mehaničko povezivanje ili povezivanje po svaku cenu. Korelacija označava sadržaje u kojima su dva ili više predmeta artikulirani i međusobno povezani, tako da se obezbedi njihovo, logičko objedinjavanje ali bez rušenja granica koje postoje među predmetima. To, dalje, znači odabiranje sadržaja koji će doprineti boljem razumevanju i potpunijem shvatanju osnovnih sadržaja, koji će omogućiti celovitiju analizu i sagledavanje pojava, događaja, procesa i zakona, a na osnovu savremenih dostignuća nauke. Obim korelacije među predmetima zavisi od njihove unutrašnje logike i međusobnog dopunjavanja. Povezanost se može odnositi na činjenice i tada je reč o činjeničnoj korelaciji. Na primer, povezanost između istorije i geografije, kada geografske činjenice predstavljaju osnovu istorijskih događaja, ili između istorije i literature, kada se istorijske činjenice nalaze kao osnova literarnog dela. Korelacija može biti i deskriptivna i tada se radi o generalizacijama koje su zajedničke za dva ili više predmeta ili područja. Takve korelacije su najčešće u predmetima kao što su fizika i hemija, istorija i geografija, biologija i psihologija, psihologija i literatura i sl. Povezanost među predmetima obezbeđuje čvršća, dublja i celovitija sagledavanja procesa. Poznato je da se međupredmetne asocijacije lakše obrazuju i postojanije su kada je u pitanju povezivanje znanja različitih nastavnih disciplina koje su objedinjene jedinstvenom temom ili pitanjem. Takvi sadržaji se i lakše uče i duže se opiru zaboravljanju.

Pri izboru i rasporedu gradiva uzrast učenika i njihove psihofizičke mogućnosti jedan su od bitnih zahteva, naročito s obzirom na njihov intelektualni razvoj i razvoj mišljenja.

Nastavno gradivo svih predmeta treba da se logički povezuje i dopunjava kako bi ga učenici lakše i efikasnije usvajali pa se didaktički zahtevi odnose i na sistem nastavnih sadržaja. Stečena znanja treba da predstavljaju homogen i iznuira povezan sistem. Zbog toga je zahtev sistematičnosti od posebnog značaja za sistem sadržaja koji se u programima prihvata. U vezi s tim u didaktici se razlikuju tri osnovna sistema programskih sadržaja: linearni, koncentrični i spiralni sistem.

Pri linearnom rasporedu učenik samo jednomput uči dati sadržaj gradiva koje je raspoređeno prema logičkom nizu. U linearnom rasporedu nova nastavna materija je konsekventan nastavak prethodne. Uslov da se razume novo gradivo jeste poznavanje prethodnog. Po ovom principu gradivo se raspoređuje sistematski i posledično, s postepenim usloznavanjem i po uzlaznoj liniji. Ovaj raspored se primenjuje u malom broju predmeta, na primer, u programu matematike. Prednost ovog rasporeda je uklanjanje nepotrebnog ponavljanja, ekonomisanje vremenom i

otklanjanje mogućnosti preopterećivanja učenika. Teškoće za njegovu primenu su psihološke prirode: za složenije i teže gradivo nije dovoljna njegova jednokratna obrada.

Prema koncentričnom rasporedu isti sadržaji se obraduju (ponavljaju) dva ili više puta pa on podseća na širenje po koncentričnim krugovima sa sve većim radiusom. Koncentrični raspored nije prosto ponavljanje, već ponavljanje na proširenoj osnovi, s dubljim upoznavanjem suštine procesa i potpunijim sagledavanjem uzroka i posledica. Ovakav princip raspoređivanja sadržaja opravdan je u slučajevima kada određeni pojmovi, zakoni, teorije i sl. ne mogu biti u potpunosti shvaćeni zbog uzrasta učenika i nivoa prethodnog znanja.

Grada nastavnih predmeta je veoma različita i složena da bi mogla biti konsekventno raspoređena samo po jednom od navedenih načina. Zato se primenjuje kombinovano raspoređivanje gradiva, zavisno od specifičnosti predmeta i uzrasta učenika.

Raspored sadržaja u vidu spirale (spiralni) formulisao je Džerom Bruner. Sugestija za uvođenje naučne sistematike još na najmlađim uzrastima dovela je Brunera do odbacivanja kako linearnog načina raspoređivanja (prema kome se učenicima ne mogu odmah i u potpunosti pružiti naučna znanja sa odgovarajućom pojmovnom aparaturom), tako i koncentričnog (zasnovanog na teoriji prirodnog, etapnog razvoja dečjeg mišljenja). Spiralni raspored je oblik koji se nalazi između linearnog i koncentričnog rasporeda. U spiralnom rasporedu imamo takođe vraćanje na isto gradivo ali uvek na višem nivou logičkih i metodoloških operacija. U njemu se ista materija prezentira na različitim uzrastima, ali na taj način što se sa procesom sazrevanja učenika demonstriraju sve više zamenjuje formalnim dokazivanjem.

DIDAKTIČKI PRINCIPI

Terminom princip (od lat. *principium* = načelo, osnova, osnovno učenje, osnovna misao) označava se osnova od koje se polazi i kojom se valja rukovoditi u različitim oblastima delatnosti. To su zahtevi stručnog i naučnog postupanja koji se primenjuju onda kada otkrivene jednoobraznosti iz nekog razloga ne izgledaju bitne ili pak još nisu dovoljno utvrđene. Uopšte uzev, principi su kriterijumi čoveka u odlučujućim situacijama, oni mu pomažu i olakšavaju pri njegovom odlučivanju, pri čemu se određene odluke prihvataju kao povoljne ili odbacuju kao nepovoljne. U tome je i njihov veliki praktičan značaj za one koji ih upotrebljavaju.

Svojom normativnom komponentom principi obuhvataju čvrsto postavljene ciljeve, kao i suštinske i relativno konstantne interese, a svojom kognitivnom stranom – zakone odnose.

Na osnovu izloženog, didaktičkim principima se mogu označiti osnovna i opšta načela koja određuju tok predavanja i učenja u skladu s ciljevima vaspitanja i obrazovanja i zakonitostima procesa nastave. Didaktički principi obuhvataju obradu i tumačenje vaspitnoobrazovnih i nastavnih sadržaja, rad nastavnika i organizacione oblike vaspitanja i obrazovanja. U njima nalaze mesta tako značajne pedagoške zakonitosti kao što su društvena uslovljenost procesa nastave, jedinstvo predavanja i učenja u procesu nastave, jedinstvo nastave i razvoja ličnosti i dr.

Didaktički principi proizlaze iz zakonitosti procesa nastave kao uopšteni odrazi viševjekovne školske prakse i proverenih specifičnih osobenosti nastave u uslovima razvoja i menjanja škole, pa su formulisani na relativno visokom nivou uopštavanja. Zbog toga se oni ne mogu uvek odnositi na sve konkretne probleme nastave niti ih, pak, mogu sve obuhvatiti. Principi ne mogu zameniti stvaralački rad i aktivnost nastavnika. Broj mogućih konkretnih situacija je toliko veliki i tako raznovrstan da od didaktičke teorije njenih principa nije moguće tražiti i očekivati odgovore za svaki pojedinačni slučaj. Takvi zahtevi, koji inače mogu zvučati veoma popularno, ukazuju na pogrešno shvatanje teorije. S druge strane, nastavnik može zahtevati da mu teorija pomogne u konkretnoj primeni didaktičkih principa. Za ovakve namene u didaktici su formulisana pravila nastave. Ona proizlaze iz principa, ali odražavaju njegove delimične postavke, korisna uputstva za primenu i rukovodstvo za određenu akciju. Pravila, istina, obuhvataju veliki broj specifičnih slučajeva ali je njihov opseg ipak ograničen. Pravila, zapravo, služe za objašnjavanje

principa, tumačenje i ostvarivanje njegove primene na određene strane, sadržaje ili pojave u nastavi. Didaktički principi zajedno sa pravilima imaju funkciju orijentacije.

Sa promenom ciljeva i zadataka, zahtevima i težnjama društva na pojedinim etapama njegovog razvoja, u skladu sa novim pronalascima, razvojem nauke, tehnike i proizvodnje, menjali su se i didaktički principi. Jedni su gubili svoju aktuelnost i značaj i nestajali, drugi su menjali svoj sadržaj, ulogu i značaj; pojavljivali su se, pa i sada se javljaju, principi nove, savremene škole i sistema vaspitanja i obrazovanja. Polazeći od ideje da vaspitanje treba da bude u skladu sa prirodom, kao i da vodi računa o prirodi deteta, Komenski je još u 17. veku formulisao princip nastave koji je u skladu s prirodom (saobrazan prirodi). Ovaj princip je kasnije prihvatio Ruso; a zatim Pestaloci, ali je on već u 19. veku potpuno izgubio svoj značaj. Princip svesnosti takođe postavljen u 17. veku, menjao se tokom 18. i 19. veka, da bi u socijalističkoj školi dobio ne samo nov sadržaj, već i daleko veći značaj. Postavljaju se i afirmišu i novi didaktički principi, kao na primer princip naučnosti, princip povezanosti teorije sa praksom i dr. Iz godine u godinu sve dublje i temeljitije se proučavaju problemi suštine i zakonitosti procesa nastave i učenja, što utiče na to da se u poslednje vreme sve češće pominju principi novog didaktičkog sistema: organizacija nastave sa visokim stepenom teškoća, vodeća uloga teorijskih znanja u osnovnom obrazovanju, princip nastave koja razvija, princip predmetnosti, umesto starog principa očiglednosti i sl. (Zankov, 1975; Davidov, 1981).

Iako se nastavni principi razrađuju od pojave same didaktike, kao sistem oni još nisu konačno utvrđeni, što je i razumljivo. Pojedini principi odražavaju samo bitne uslove u pogledu efikasnosti nastave, dok bi sistem didaktičkih principa morao obuhvatiti suštinsku svedočanstva za vođenje nastave koja su neophodna za njen uspeh. Jasno je da sistem didaktičkih principa ne može „pokriti“ celu teoriju nastave, njena tipična obeležja, odnose nastavnik-učenik, kao ni celokupno pedagoško vođenje s obiljem mogućih pojava i oblika. Principi imaju značajan stepen uopštenosti i na taj način celovitije iskazuju suštinske odnose, pa njihova pravilna primena i korišćenje u nastavi podrazumevaju i određenu sposobnost nastavnika. Polazeći od opštih orijentacija za delovanje koje omogućavaju principi, neophodno je imati u vidu i odgovarajuće specifične uslove u kojima se odvija nastavni proces. Osim toga, stvaranje relativne celovitosti i zatvorenosti nekog principa daje se njegovim izvođenjem iz suštinskih odlika nastave. Međutim, iz jedne suštinske oznake moguće je na osnovu njene kompleksnosti izvesti više principa, kao što je iz više suštinskih odlika moguće izvesti samo jedan princip. To ukazuje na složenost i povezanost mnogih problema, pa je zahtev zatvorenosti i relativne celovitosti didaktičkih principa veoma teško ostvariti. Zbog toga savremena didaktika teži da didaktičke principe ne posmatra podvojeno i izolovano već u određenoj povezanosti i sistemu. Iako se, na primer, princip naučnosti razmatra u jedinstvu s principom usklađenosti nastave prema uzrastu učenika, a princip svesnosti i aktivnosti u povezanosti s rukovodećom ulogom nastavnika i sl. Ovakav prilaz didaktičkim principima može tačnije i potpunije obuhvatiti suštinu nastavnog procesa i dublje ukazati na njegov kompleksan karakter.

Polazeći od objektivnih kriterijuma, broj didaktičkih principa se ne bi smeo proizvoljno povećavati, iako je to moguće zavisno od stepena opštosti kome se teži. Moraju se takođe imati u vidu i subjektivna shvatanja raznih autora, izražena u

iskustvu, usvojenim teorijskim pogledima i sl., pa mnogi od njih srodne principe često spajaju ili ih, pak, razdvajaju.

Neophodno je imati na umu i veoma dugu tradiciju didaktičkih principa, ali se ona mora posmatrati sa stanovišta „didaktičke strukture napretka, kao jedinstva potvrđenog i nepotvrđenog“. Zbog toga je potrebno proveravati koliko poznati sistemi didaktičkih principa mogu odgovarati novim shvatanjima suštine pedagoškog procesa uopšte, a nastavnog posebno.

Ograničimo se na razmatranje principa za koje mnogi autori smatraju da su osnovni. To su:

1. princip naučnosti nastave;
2. princip prilagođenosti nastave uzrasta učenika;
3. princip sistematičnosti i postupnosti u nastavi;
4. princip povezanosti teorije i prakse;
5. princip očiglednosti;
6. princip svesne aktivnosti učenika u nastavi;
7. princip trajnosti usvajanja znanja, veština i navika;
8. princip individualizacije.

PRINCIP NAUČNOSTI

Po svojoj ulozi i značaju ovaj princip je, ako se tako može reći, vodeći u sistemu didaktičkih principa. Takva njegova uloga proizlazi iz činjenice što ovaj princip izražava naučnu odredbu nastave u savremenoj školi, a to je od posebnog značaja. Osim toga, ovaj princip određuje idejnu orijentaciju nastave i nastavnog rada, kao i pedagoške tendencije svih drugih principa.

Princip naučnosti neposredno proizlazi iz karaktera društvenog sistema: naučne zasnovanosti svih društvenih pojava i procesa i naučnog pogleda na svet.

Pojam naučnosti se odnosi na sva područja i aspekte nastave, orijentaciju nastavnih sadržaja u pravcu savremenog razvoja nauka, naučno izlaganje i tumačenje nastavnih sadržaja, metodiku nastave koja je zasnovana na nauci.

Prema tome, suština principa naučnosti nalazi se u zahtevu da: učenici tokom svih godina učenja i školovanja usvajaju naučno proverena znanja koja odgovaraju savremenom nivou nauke, tendencijama i perspektivama njenog razvoja; sagledavaju povezanost i odnose unutar svake nastavne discipline, u po mogućstvu između pojedinih disciplina; da se kod učenika formiraju potrebe i navike da samostalno stiču naučna znanja; da se upoznaju s metodama nauke i osnovama naučnih metoda i tehnika koje se primenjuju u istraživanjima na način koji je učenicima dostupan.

Za razliku od tradicionalne didaktike koja je naučnost shvatala u ograničenom, usko empirijskom značenju (smatrala je da se put saznanja kreće od konkretnog ka apstraktnom), savremena didaktika ovaj proces shvata šire, produbljenije i u dijalektičkom značenju. U sticanju naučnih (teorijskih) znanja, saznanje teče od apstraktnog ka konkretnom, tako da teorijsko mišljenje prihvata i pozitivne elemente empirijskog oblika mišljenja. Proces saznanja je sada usmeren ka formiranju apstrakcija kako na teorijskom tako i na empirijskom planu. Način formiranja

apstrakcija, uopštavanja i shvatanja imaju drugačiji prilaz od tradicionalnog jer se uopštavanje ne zasniva na upoređivanju formalno jednakih predmeta već na analizi suštinskih oznaka sistema koji se uče.

S obzirom na to da ne postoji mogućnost da se sagledaju i prouče sve strane, veze i odnosi kako bi se neki predmet i pojava u potpunosti upoznali i shvatili, jedan od važnih zahteva principa naučnosti u nastavi jeste da učenici upoznaju suštinske, bline oznake i svojstva nekog predmeta kao veze i odnose između predmeta i pojava. Ovaj zahtev se u nastavi ne ostvaruje odmah u potpunosti i sa potrebnom dubinom, već zavisno od uzrasnih i psiholoških mogućnosti učenika na određenom nivou nastave. Tako se, na primer, u početnim razredima učenicima daju elementarna znanja i dostupna uopštavanja iz sredine koja im je bliska; na srednjem nivou se već daju sistematska naučna znanja koja u izvesnoj meri nose opšni karakter, na starijem uzrastu se značajna pažnja obraća formiranju pojmovnih procesima razvoja pojedinih pojava, njihovoj zavisnosti od spoljnih uslova, od mesta i vremena i sl., a posebno zakonima i naučnim teorijama koje čine osnovu dijalektičkog pogleda na svet.

Uspešna realizacija principa naučnosti je povezana s formiranjem u dece, još od polaska u školu (u elementarnoj nastavi), osnova teorijskog mišljenja, kao opšte pretpostavke stvaralačkog odnosa čoveka prema stvarnosti. Poznato je da se nastava u osnovnoj školi pretežno izvodi na osnovu empirijskih sadržaja koji se retko kada povezuju s pojmovima. Ovako postavljena nastava, pragmatistički orijentisana, podržava i učvršćuje formalno-logičke načine empirijskog uopštavanja (mišljenje se oslanja na spoljna svojstva do kojih se dolazi neposrednim posmatranjem), a sporadično i nedovoljno se utiče na osposobljavanje učenika da imaju mišljenje. Drugaćijim koncipiranjem nastavnih predmeta i njihovih sadržaja ove slabosti mogu se prevazići. Ove slabosti se mogu otkloniti ranijim uvođenjem opštih pojmova u nastavu. Nastavni predmeti se mogu organizovati tako što se u njih od početka unose opšti pojmovi iz gradiva koje se uči. U kasnijoj fazi, opšti pojmovi se mogu učiniti dominantnim. To omogućava da se u kretanju od „opšteg ka pojedinačnom“ kod učenika razvija umenje da „potpuno ovladaju apstrakcijama, kao i da se u daljnjoj analizi konkretnih empirijskih pojava oslanjaju na pojmove“ (Elkonjin i Davidov, 1966). U ovom pravcu je uspešno ostvaren i zahtev sovjetskog pedagoga Zankova o vodećoj ulozi teorijskih znanja u osnovnoj nastavi.

Jedna od većih u sprovođenju principa naučnosti jeste u tome, što naučno-tehnički napredak u značajnoj meri prevazilazi mogućnosti nastave. Ogroman razvoj nauke i tehnike (eksplozija znanja) utiču na porast obima naučnih informacija, posebno onih koje su od neposrednijeg značaja za svakog pojedinca u proizvodnji, društvenom životu i slobodnom vremenu. Količina informacija se udvostručava svakih pet do deset godina, a u nekim oblastima znanja ovaj porast je mnogo veći i brži. U takvoj situaciji poseban značaj dobija izbor fundamentalnih znanja koja su pretpostavka efikasnog savremenog opšteg obrazovanja. Promene u sadržajima znanja utiču na zastarevanje ili promene ili preobražavanje u nekim njegovim domenima, a takođe na pojavu novih znanja. Pojavljuju se nove činjenice, teorije, zakoni kao i nove oblasti istraživanja. U nauci sve više dolazi do izražaja proces generalizacije naučnih koncepcija, sistema i metoda. Zbog toga savremeni nivo razvoja nauka zahteva pre svega usvajanje njegovih teorijskih osnova, uopštenih

pojmovi i kategorija. U tom pravcu su neophodna povremena razmatranja i revidiranja nastavnih planova i programa. Tako su se, na primer, nastavni sadržaji biologije i fiziologije morali razmatrati sa stanovišta razvoja i dostignuća savremene genetike; programi fizike sa stanovišta razvoja atomistike i sl. Pri tome se imaju u vidu ne samo dostignuća savremene nauke i objašnjenje opštih zakona prirode, već i primena novih metoda u istraživanjima (radioaktivnih izotopa, elektronskih mikroskopa i sl.).

U razvoju nauke povremeno dolazi i do pojave spornih hipoteza i teorija, pa i različitih diskusionih problema. Svakako da oni ne mogu ući u sadržaj nastavnih predmeta, ali ih nastavnik, pogotovo u starijim razredima srednje škole ne može uvek obići. U takvim slučajevima potrebno je na dostupan i prilagođen način izložiti sadržaj, probleme i moguće perspektive za njihovo rešavanje.

Princip naučnosti se ne odnosi samo na sadržaje već i na usavršavanje savremenih nastavnih metoda i postupaka i primenu raznovrsnih nastavnih oblika. Problemska nastava, individualizovana nastava, rad i vezbanja u laboratorijama, različiti praktični radovi i sl., omogućavaju učenicima brojne i različite prilike za posmatranje i uočavanje pojava i njihovu analizu, postavljanje i izvođenje eksperimenata, korišćenje različitih izvora literature itd. Efikasnije je kada se učenicima omogućiti da „vide“ tamo gde ranije nisu videli i „zapaze“ ono što do tada nisu zapazili, ako se dovedu do samoaktivnog stava u ispitivanju i otkrivanju suštinskih faktora koji dovode do rešavanja problema ili sagledavanja postavljenog cilja.

Upoznavanje učenika s organizacijom, metodama i tehnikama naučno-istraživačkog rada i njihove primene, potpuzeci od jednostavnijih samostalnih istraživanja pa postepeno prelaziti na sve složenija, u meri koja je dostupna učenicima određenog uzrasta takode je jedan od zahteva principa naučnosti u nastavi.

PRINCIP PRILAGOĐENOSTI NASTAVE UZRASTU UČENIKA

U tradicionalnoj didaktici ovaj princip je označen kao princip dostupnosti (pristupačnosti): „ne nametati umu ništa što ne odgovara uzrastu“ (Komenski), „nikada ne obučavati ono što je učenicima nedostupno“ (Disterveg). Ovaj princip se shvata kao zahtev da sadržina i obim gradiva, njegova težina i način usvajanja, odgovaraju psihološkim i fizičkim svojstvima i sposobnostima, uzrastu i interesovanjima učenika. Drugim rečima, da bi nastavno gradivo bilo dostupno, njegov obim i kvalitet moraju biti prilagođeni razvojnim osobenostima i mogućnostima učenika. Zbog toga, obim znanja, veštine i navike koje treba da usvoje učenici određenog uzrasta treba brižljivo odabrati, vodeći računa šta i koliko učenici već znaju o datoj temi i koliko vremena mogu posvetiti nastavi i učenju na redovnim časovima nastave kao i izvan njih. Savremena didaktika smatra da je ovakav prilaz, iako u osnovi tačan, nepotpun i jednostran. Iako su uzrasne osobenosti učenika veoma značajne kada se radi o usvajanju znanja, veština i navika, bilo bi nepravilno mogućnosti usvajanja svoditi isključivo na njih, a pri tom ne uzimati u obzir i niz drugih značajnih činilaca i uslova. Osim uzrasta, obima gradiva, njegove složenosti i prethodnog znanja, veliki uticaj na prilagođenost nastave uzrastu učenika

imaju i: brižljivi izbor nastavnih sadržaja, sistem njihovog izučavanja, racionalne metode nastave, učenja i rada nastavnika i učenika, ličnost nastavnika i njegova stručna i pedagoška osposobljenost, uvažavanje ostalih nastavnih principa i dr.

Osim toga i sam proces razvoja učenika je veoma složen i različit, pa usvajanje znanja u odnosu na uzrasne mogućnosti treba dijalektički shvatiti. Svakako je nužno polaziti i oslanjati se na objektivne zakonitosti i realan nivo razvoja, ali se moraju imati u vidu i druge mogućnosti savremenog deteta i učenika. Uslovi saznavanja i napredovanja su u sadašnjim uslovima znatno širi i veći, što omogućava dinamičniji i raznovrsniji rad u nastavi i van nje. No, i pored toga, moraju se uzimati u obzir individualne razlike u pogledu intelektualnih mogućnosti, motivacije za saznavanje i učenje, radnih sposobnosti, zdravstveni uslovi, tempo napredovanja i drugi. Savremena nastava ne može polaziti niti se oslanjati jedino na dostignuti nivo razvoja već, pri određenim uslovima, mora nastojati da „proširuje mogućnosti razvoja“, tj. da taj razvoj vuče napred. U stvari, između zahteva za savladivanjem nastavnih sadržaja i same mogućnosti savladivanja postoji uzajamno dijalektičko delovanje i usaglašavanje: učenik se razvija učeći, a učenje i sticanje različitih znanja iz različitih domena ljudskog života, deluje povratno na sam razvoj pa on postaje širi, produbljeniji, dinamičniji, celovitiji. Orijentišući se na perspektive razvoja, razvoj se može usmeravati i postepeno dovesti na viši nivo, pa se tako i kod mladih učenika delimično može formirati teorijsko mišljenje. Takav odnos prema saznavnim mogućnostima učenika utiče da se postepeno nastave može uticati na dalji razvoj. Učenici u svom radu najčešće ne dostižu maksimum za koji su sposobni. Zbog toga je zadatak nastave da učenike učini aktivnim, zahtevajući maksimalne napore za njihovo dalje učenje i razvoj. Nastavu treba postaviti na stepen teškoća koje bi se nazivale u „zoni najbližem razvoju“ mogućnosti pojedinca, kako bi se nastava dovela do maksimalno mogućeg stepena teškoća, vodeći računa o njihovoj stvarnoj meri. Radi se o tome da učenici prevaziđu određene teškoće. Nastava mora da ima aktivnu ulogu i da stvara takve uslove i pretpostavke koji će doprinostiti daljem razvoju učenika, a koje ponekad mogu imati i kompenzatorsku funkciju za neke sposobnosti ili za neke mogućnosti učenika koje nisu dovoljno došle do izražaja. Dakle, mora se insistirati na nastavi koja razvija, nastavi koja se javlja kao aktivni činilac, aktivna forma i pokretačka snaga u podsticanju i ostvarenju što potpunijeg razvoja učenika. Sve to omogućava da učenici zaista postanu objekti nastavnog procesa.

U nastavi se, pored uzimanja u obzir realnih mogućnosti učenja, mora voditi računa i o tendencijama i perspektivama društvenog razvoja: potrebama naučnog, tehničkog i kulturnog razvoja društva i njegovih zahteva (perspektivnost nastave). To su dve strane jedinstvenog procesa pa njihovo usaglašavanje ne obezbeđuje samo razvoj društva već i razvoj svakog pojedinca kao njegovog člana. Na taj način princip prilagođenosti nastave uzrastu učenika javlja se kao socijalni, psihološki i didaktički zahtev, koji nastoji da usaglasi stvarne mogućnosti učenika i sadržaje usvajanja i obrazovanja sa društvenim zahtevima.

Ostvarenje ovog zahteva je povezano sa adekvatnim izborom i primenom nastavnih metoda i postupaka. Vrednost neke metode sastoji se od primene načina i sredstava koje najviše odgovaraju mogućnostima učenika i nivou njihovog razvoja, koje ih stavljaju pred određene teškoće, uče ih njihovom prevazilaženju, omogućavaju samostalan rad i učenje, podstiču misaone napore neophodne za dalji

intelektualni razvoj i napredovanje. Treba, koliko je moguće, izbegavati davanje gotovih odgovora i rešavati probleme i zadatke umesto učenika.

Klasična didaktika je ustanovila niz postavki kojima se bliže određuje i objašnjava princip prilagođenosti nastave. Ove postavke nazivaju se didaktičkim pravilima ili pravilima nastave. Prva takva pravila formulisao je još Komenski u svojoj *Velikoj didaktici*. Ova elementarna pravila nalažu da se u nastavi ide od:

1. lakšeg ka težem;
2. poznatog ka nepoznatom;
3. prostog ka složenom;
4. bližeg ka daljem.

Ova pravila su sačuvala svoj značaj i danas, iako se u mnogim slučajevima ranije formulacije odnose na nove zahteve. Njima se, u stvari, određuje stepen teškoća u nastavi pa se princip prilagođenosti nastave naziva i princip gradacije teškoća u nastavi.

Pravilo od lakšeg ka težem pretpostavlja određivanje zadataka sa stepenom teškoća koje se postepeno povećavaju. Prelazak sa lakšeg na teže treba shvatiti u relativnom smislu: ono što je za jedne učenike lako, za druge može predstavljati teškoću; ono što je trenutno teško može postati lako kada se teškoća shvati i sl. Nastavnik je dužan da utvrdi uzroke teškoća i da ih na odgovarajući način otkloni, ukazujući na moguće puteve njihovog preovlađavanja, kao i da pripremi učenike za savlađavanje novih teškoća.

U savremenoj didaktici put od „lakog ka težem“ shvata se kao organizacija nastave s povećanim nivoom teškoća. Ovaj zahtev podrazumeva orijentaciju ka višoj granici mogućnosti učenika u datom trenutku, a s ciljem njenog stalnog povećavanja, što bi omogućilo prelazak na viši nivo razvoja i saznanja.

Pravilo od poznatog ka nepoznatom znači da u nastavi treba ići od onog što je učenicima poznato, od znanja kojima su već ovladali, ka onom što je za njih novo i nepoznato. U svetlu novih saznanja i iskustva ono što učenici nisu do tada shvatili postaje im pristupačno i shvatljivo. Zato nastavnici, pre nego što pristupe obradi nove teme, treba brižljivo da se upoznaju sa nivoom znanja i iskustva svojih učenika. Zbog praznina u znanju, rad na obradi nove teme može biti veoma otežan, a u nekim slučajevima i praktično nemoguć.

Pravilo od prostog ka složenom u nastavi znači da treba ići od onoga što je za učenike jednostavnije pa postepeno prelaziti na učenje složenijeg materijala. Jednostavnim se smatra obično ono što učenici mogu da shvate bez nekog naročitog naprezanja. Međutim, „jednostavno“ treba shvatiti u njegovom relativnom smislu. Ono što je jednostavno za stručnjake ili druge odrasle, nije jednostavno i za razumevanje i usvajanje od strane učenika. Takođe ono što je jednostavno za jednu grupu učenika u istom odeljenju ne mora biti i za ostale. Pa ipak, u okviru te relativnosti postoji određen opšti razvojni nivo učenika kojeg treba poznavati i imati u vidu. Ako se okrenemo ka nastavnim sadržajima, može se videti da neke pojave koje su objektivno jednostavne ne moraju biti jednostavne i u poimanju učenika. Tako, na primer, živa ćelija je najjednostavniji oblik života. Međutim, učenicima je teže da shvate živu ćeliju nego funkcionisanje organizma čoveka ili nekih njegovih organa i sistema. Ameba je prostija od sisara pa ipak izučavanje životinja počinje s upoznavanjem sisara, i to onih najpoznatijih. Za učenike je teško i ono što im je novo

i nepoznato bez obzira koliko je složeno. Zbog toga je veoma važno da se pronađu neke veze sa prethodnim iskustvom i znanjem, kako bi to bilo manje novo i manje nepoznato. Ponekad je to teško ili nemoguće učiniti pa se mora pronalaziti drugačiji put za razumevanje novog. U svakom slučaju, znanja koja se predaju učenicima ne smeju ostati konfuzna već moraju činiti logički sistem, kako bi učenici mogli da uoče i usvoje ono što je osnovno, bitno i nastavnom gradivu.

Pravilo od bližeg ka daljem odnosi se na postepeno širenje saznainog vidokruga učenika u procesu nastave. Pojam „blisko“ treba shvatiti u saznajnom smislu. Za dete nije uvek blisko ono što se nalazi u njegovoj blizini ili što mu je blisko po mestu i vremenu, već ono što mu je bliže po svojoj prirodi, što ono može lakše da predstavi i shvati. Savremeni društveni odnosi su, na primer, detetu vremenski bliski, ali su mu složeni i nerazumljivi, pa učenje istorije u školi počinje od početka ljudskog društva i civilizacije, zato što je život praiistorijskog čoveka jednostavniji i bliži shvatanju deteta.

Ovo pravilo je uglavnom praktičnog karaktera i njegova primena je značajnija kod učenika najmlađih, početnih razreda, dok se u starijim razredima njegova uloga i značaj znatno smanjuju.

Iako su pomenuta pravila opšteprihvaćena, princip dostupnosti u savremenoj nastavi mora se dopuniti još jednim veoma značajnim pravilom. To pravilo se odnosi na uvažavanje razlika u tempu rada učenika i obima prethodno stečenih znanja. Svi učenici ne rade i ne uče istim tempom i ako se to od njih zahteva onda u takvim uslovima naročito trpe dve krajnje grupe učenika: slabi i daroviti. Dok je slabima potreban duži tempo rada, darovitima je potrebno daleko kraće vreme, pa samim tim ne postoji isti tempo koji bi odgovarao svim učenicima. Isto tako, za bolje i potpunije razumevanje, posebno novog gradiva, obim znanja može biti i prepreka ako su znanja nedovoljna, ali i prednost, ako su znanja obimnija i sadržajnija. Sve to, u stvari, govori o individualnim razlikama među učenicima, koje su realne i o kojima se mora voditi računa u vaspitno-obrazovnom radu da bi se mogli postići optimalni rezultati i što potpuniji razvoj učenika.

PRINCIP SISTEMATIČNOSTI I POSTEPENOSTI U NASTAVI

Zahtev sistematičnosti u nastavi istakao je još u 17. veku veliki češki pedagog J. A. Komenski praveći analogiju između prirode i nastave, ukazujući da je „u nastavi sve nužno povezano jedno sa drugim“. Na neophodnost sistematičnosti, kao uslova koji obezbeđuje svesno učešće učenika u procesu nastave, posle Komenskog, ukazivali su Pestaloci, Ušinski i drugi predstavnici napredne klasične pedagogije.

Treba naglasiti da sistem nije prost i slučajan zbir pojedinih izolovanih delova, znanja o činjenicama i zakonima, već celovita i jedinstvena logička struktura u kojoj su pojedini delovi (predmeti, pojave, procesi i sl.) među sobom povezani određenim uzročno-posledičnim, vremenskim, prostornim i drugim vezama i odnosima. Svaki deo te celine ima svoje mesto, ulogu i značaj pa preneбреgavanje bilo kojeg od delova dovodi do narušavanja celine. Zbog toga je neophodno sa predmetnog, logičkog i didaktičkog stanovišta da učenici različite predmete i njihove veze

upoznaju prema određenom redosledu i sistematično. Drugim rečima, znanja koja se izlažu u nastavi valja dovesti do struktura znanja kao određenih celina.

Pod sistematičnošću nastave podrazumeva se: jasno raščlanjivanje ciljeva kojima se teži i njihovih sastavnih činilaca; pregledno i logičko raščlanjivanje nastavnog gradiva i izdvajanje onoga što je u njemu bitno i dosledno; didaktičko-metodičko strukturiranje toka nastavnog časa; sistematičnost u izlaganju se postiže ako su svi delovi nastavnog gradiva povezani s vodećom idejom i ako se teži otkrivanju, uočavanju i potvrđivanju njegove suštine.

U savremenoj školi sistematičnost nije uslovljena samo odgovarajućim prilazom sadržaju obrazovanja već se odnosi na ceo sistem nastave, na didaktičku artikulaciju svih aspekata nastavnog procesa. U tom pravcu dijalektička povezanost i zavisnost podrazumeva: integraciju i diferencijaciju naučenih znanja; sprovođenje međupredmetnih veza i koordinaciju raznih, pogotovu srodnih nastavnih predmeta; usklađivanje nastavnih postupaka i metoda; organizaciju nastavnog procesa; usaglašavanje rada na izradi pismenih zadataka, praktičnih i laboratorijskih vežbanja; proveravanje, primenjivanje i ocenjivanje znanja, veština i sl. Ovome treba dodati i jedan nov, sistematsko-strukturalni prilaz procesu nastave.

Prema tome, princip sistematičnosti u nastavi zahteva izlaganje novog gradiva deo po deo, postupno i dosledno; formiranje znanja, veština i navika određenim redosledom tako što bi svaki elemenat nastavne materije logički bio povezan sa drugim, koji se posledično oslanja na prethodni i dovodi do novih znanja, određenog logičkog sistema i stvaranja uslova za usvajanje sistema nauka.

Novija shvatanja, koja sve više dolaze do izražaja poslednjih dvadesetak godina (posebno eksperimentalni radovi sovjetskog pedagoga L. V. Zankova), unekoliko modifikuju princip sistematičnosti. Naime, smatra se da prethodno izloženi zahtevi o sistematičnosti, kao didaktičkom principu, dolaze u protivnost sa zadacima koji se odnose na razvoj učenika i celovitiji prilaz sadržaju i procesu nastave. Zbog toga se podržava organizovanje nastave u kojoj će odgovarajuće mesto imati dobro promišljeno vraćanje na gradivo koje je prethodno obrađeno i njegovo uključivanje u nove veze. Nastavni materijal treba organizovati u što je moguće širim i raznostranim vezama, a ne u vidu izolovanih delova. Insistira se na usvajanju određenih informacija koje utiču na saznanje. Na taj način može se doći do sistematizacije znanja koja imaju složeniju strukturu. Zankov posebno naglašava „nastavu sa visokim nivoom teškoća“, koju shvata kao složenost gradiva koje se uči (postavljanjem i preovladavanjem određenih prepreka) i „naprezanje snaga“ učenika.

Shvatanje Zankova je realno kada se radi o elementarnoj nastavi, ali se ne može u punoj meri odnositi i na više nivoe nastave, bez uzimanja u obzir osobenosti strukture i sadržaja pojedinih naučno-nastavnih disciplina.

Didaktički princip sistematičnosti konkretizovan je u određenoj meri u nastavnim planovima i programima, udžbenicima, putevima i metodama nastave. Na osnovu principa sistematičnosti predmeti u nastavnim planu su raspoređeni prema logičkoj doslednosti, a o ovome se vodi računa i pri sastavljanju nastavnih programa i pisanju udžbenika za pojedine predmete. Teškoće u potpunijoj realizaciji principa sistematičnosti su u tome što se sistem školske nastave i nastavnih predmeta ne podudaraju s naučnim sistemom. Nastavni predmeti ostaju samo u opštim okvirima

logike određenih nauka, a raspored i obrada nastavnog gradiva prilagođavaju se specifičnostima sadržaja pojedinih predmeta, rasporedu nastavnog gradiva u njima, dužini kursa, uzrasnim osobenostima i nivou razvoja učenika i psihološko-didaktičkim zahtevima. Drugim rečima, nije dovoljan sam princip sistematičnosti da bi se odgovorilo svim zahtevima u pogledu koncipiranja nastavnog plana i programa, rasporedu gradiva prema različitoj dužini trajanja kursa i najzad prema mogućnostima usvajanja učenika. Dakle, pored principa sistematičnosti mora se voditi računa i o drugim zahtevima bez kojih se ne može uspešno organizovati i realizovati nastava i učenje. Svaka nauka ima svojstven sistem znanja, specifičnu logiku i vlastiti redosled. Odstupanje nastavnih predmeta od nauke uglavnom se javlja u rasporedu nastavnih sadržaja ali se pri tome mora voditi računa i o određenim psihološkim i didaktičkim zahtevima.

Ima predmeta koji po svojoj prirodi omogućavaju ili dozvoljavaju raspored po koncentričnom sistemu, što omogućava da se isto gradivo obrađuje bar dva puta, pa se na taj način vrše kvalitativne i kvantitativne promene tokom obrade. Koncentričnost nije jednostavno ponavljanje ranije naučenog već pretpostavlja dublje i svestranije osvetljavanje poznatih činjenica. To je prelaz od jednog kruga pojmova ka drugom, višem i složenijem, što utiče na dalje proširivanje i produbljivanje nastavne materije. Takav je, na primer, slučaj sa sadržajem iz hemije, posebno neorganske. Gradivo iz ovog predmeta moguće je rasporediti tako da u potpunosti bude zastupljen princip sistematičnosti. Neorganska hemija omogućava da se prvo izlože osnovni pojmovi, a pošto se oni javljaju tokom čitavog kursa, mogu se u kasnijim razredima razvijati, uopštavati i produbljivati. U takvim okolnostima sistematizaciju u izlaganju osnovnih pojmova može se potpunije ostvariti. Ima međutim, predmeta koji sadrže niz relativno završenih, celovitih delova, koji se dalje u punoj meri ne razvijaju. Takva je, na primer, fizika. U fizici je teže nego u organskoj hemiji dosledno sprovesti princip sistematičnosti zato što se obrada nekih pitanja završava u okviru datog kursa i retko kada se kasnije ponavlja u istoj vrsti škole. Biologija, pak, po svom karakteru čini prelaz između dva pomenuta predmeta. U njoj ima izvesnih celina koje su relativno samostalne i koje se ne ponavljaju, kao i pojmova koji se proširuju, dopunjavaju i uopštavaju na značajno višem teorijskom nivou u završnom kursu ove discipline. Dakle, pored principa sistematičnosti, koji je veoma važan, (naročito pri uvođenju učenika u osnove pojedinih disciplina), moraju se imati u vidu i izvesne ograničenosti u pogledu njegove dosledne primene. Ovo treba imati u vidu zbog prihvatanja određenog sistema raspoređivanja nastavnih sadržaja, kao što su linearno, koncentrično ili spiralno.

Sistematičnost u nastavnim programima i udžbenicima samo je pretpostavka da učenici postignu jasna i sistematizovana znanja. Realizacija ovog principa u svakodnevnoj nastavi i učenju uslovljena je time što nastavnik stalno prati proces i rezultate usvajanja znanja od strane učenika, kako bi oni mogli da upoznaju i shvate novo gradivo, a zatim da proširuju i produbljuju svoja znanja i veštine. Pri tom nastavnik nastoji da izdvoji ono što je suštinsko, da ga sistematizuje, pruži plan izlaganja i logički ga zasnjuje, i na kraju uvrstuje u zaključke. To omogućava da se novousvojena znanja uvrste u sistem novih znanja i da se taj sistem učvršćuje. Na taj način se obogaćuju ranija znanja, i pošto se razvijaju u novim uslovima, dolazi do novih povezivanja i primene na nove situacije. Značajno je da nastavnik vodi računa

i o tome da kontrola rezultata usvajanja ne bude sumarna ocena znanja putem zapažanja, već diferencirano i po mogućnosti što preciznije utvrđivanje kvaliteta usvajanja i njegovih osobenosti.

Princip sistematičnosti je u osnovi zasnovan na radu nastavnika koji ovaj zahtev ostvaruju neposredno i tokom celokupnog procesa nastave. Pretpostavka za njegovu uspešnu realizaciju je ujednačen, kontinuiran, ritmičan rad u ispunjavanju školskih i nastavnih obaveza kako nastavnika, tako i učenika.

PRINCIP POVEZANOSTI TEORIJE I PRAKSE

Među principima koji imaju izuzetan značaj u savremenoj školi i nastavi, principu povezanosti teorije i prakse pripada posebno mesto. Povezanost teorije i prakse nije samo opšti zahtev koga se treba pridržavati u svakodnevnom radu već je i osnova, pretpostavka potpunijeg i celovitijeg rada. Ne treba posebno naglašavati da je povezivanje teorije i prakse oduvek bio put u savladivanju brojnih i različitih znanja. Povezanost i isprepletanost teorije i prakse pokazuju da je njihovo međusobno mesto zavisilo od opšteg razvoja nauka: jedanput je praksa postavljala pitanja koja su tražila teorijska objašnjenja i traganja, a drugi put su teorijska znanja bila osnova i put za traženje praktičnih rešenja. Ili se, pak, teorijska misao razvijala samostalno, nezavisno od prakse i praktičnih potreba. Astronomi su, na primer, izračunavanjem, davno pre otkrića nekih nebeskih tela, pretpostavljali njihovo postojanje i određivali orbite kretanja; fizičari su teorijski predviđeli postojanje elementarnih čestica i mogućnost njihovog praktičnog korišćenja itd. Zbog toga, naročito u današnje vreme, u uslovima veoma razvijene nauke, tehnike i tehnologije, u različitim domenima i pravcima, povezanost teorije i prakse i razvijanje svesti o toj povezanosti, predstavlja jedan od krupnih zadataka škole i nastave na svim nivoima.

U koncipiranju nastavnih planova i programa često se zapažaju slabosti koje pokazuju nerazumevanje upravo pomenutog zahteva. Jedanput se preterano naglašava značaj teorije, a drugom prilikom značaj prakse. Očigledno je teško naći meru i ravnotežu između jednog i drugog. Učenicima su neophodna teorijska znanja kao uslov i pretpostavka celovitijeg razumevanja prirode i društva. Teorijska znanja omogućavaju brže prilagođavanje promenama kako u oblasti materijalne sfere, tako i u oblasti društvenih odnosa. Međutim, u sticanju znanja ovi zahtevi čine samo jedan deo onoga što učenici treba da nauče i usvoje. Drugi deo jeste primena, veća ili manja, teorijskih znanja u svakodnevnom životu i radu, upotreba znanja u rešavanju različitih pitanja i problema (laboratorijski i praktičan rad, različiti zadaci praktičnog i proizvodnog sadržaja, primena teorema u matematici i fizici i sl.). Na taj način praksa je izvor ili početak saznanja, ona je realizacija znanja ali takođe i kriterijum istine za svaku teoriju ili oblast. Praksa služi učenicima da produbljeno shvate teoriju, kao i da mogu primeniti i proveriti istinitost usvojenih znanja. Tako na prvi pogled ovo izgleda složen posao za nastavnike, to nije teško postići pod uslovom da se dobro poznaje materija koja se predaje.

Nema tog nastavnog predmeta koji istovremeno nije povezan i sa praktičnim pitanjima i problemima. U prirodno-naučnim i primenjenim disciplinama sadržane su neposredne veze teorije sa praksom, dok cilj humanističkih i društvenih nauka nije

712-045
Heslo: Povezanost
neposredno rešavanje pitanja praktičnog karaktera. Društvene nauke posredno utiču na praksu. Prema tome, u svakom nastavnom predmetu može se uspostaviti sklad između teorijskih i praktičnih znanja, a posebno je važno razvijati svest o njihovoj povezanosti. Razume se, u nekim nastavnim disciplinama to je moguće u većoj meri, u drugim u nešto manjoj, ali u svakoj od njih ta povezanost postoji i na nju treba redovno i sistematski ukazivati.

Već na početnom, elementarnom nivou nastave postoje značajne mogućnosti za realizaciju ovog važnog principa. Pružanjem mogućnosti učenicima i poučavanjem u nekim elementarnim znanjima, veštinama i spretnostima, dolazi do uvođenja učenika, najpre u bolje razumevanje pojava, a zatim u njihovo potpuno tumačenje. Tako, na primer, zahtev koji se odnosi na praćenje i beleženje promena u prirodi: godišnja doba, promena temperature, promena dana i noći, kruženje vode u prirodi i sl., osposobljavaju učenike za povezivanje teorijskih znanja i prakse. Ovaj zahtev se ne odnosi samo na prirodne i egzaktne nauke gde je takvo povezivanje direktnije, neposrednije, već i na društvene u kojima, kao što smo već rekli, do povezivanja dolazi na posredniji način. Na primer, razumevanje društvenih događaja i promena tokom istorije, razumevanje ekonomskih i drugih odnosa i promena u okviru geografije, podizanje opšteg kulturnog nivoa putem potpunijeg poznavanja maternjeg jezika, pismenosti, stranih jezika, književnosti i sl. Što učenici bivaju stariji, to i teorijska znanja postaju obimnija, a mogućnost njihovog povezivanja sa praksom veća i intenzivnija. U tom smislu i škola treba da preduzima mere da povezivanje teorije i prakse bude sistematsko, redovno i organizovano. Pravi smisao kabineta, radionica, laboratorija, različitih poligona, praktičnih zanimanja, ekskurzija, kružoka, naučnih grupa, slobodnih aktivnosti i dr., upravo se sastoji u tome da se na organizovan način, koristeći različite oblike i mogućnosti, povežu naučena (teorijska) znanja s njihovom neposrednijom realizacijom i primenom. Razume se da rad u kabinetima, laboratorijama i sl. nema karakter naučnog saznavanja, već upoznavanje sa nekim putevima otkrivanja i zaključivanja koje je za učenike novo. Pored toga, učenici stiču i neka druga značajna saznanja: oznake i karakteristike stvari i pojava, poznavanje pribora kojim se služe, pravila za njegovo korišćenje, proceduru i redosled proučavanja određene pojave, način beleženja pojava i promena, utvrđivanje elemenata za zaključivanje, kao i samo zaključivanje.

Savladivanje teorije se može oslanjati i na praktična iskustva koja su učenici ranije stekli. Ranije stečeno iskustvo može se primenjivati na različitim etapama usvajanja znanja kao i više puta tokom izučavanja jednog ili više predmeta (u fizici, OTO), tako da se na svakoj novoj etapi ostvaruje na široj i dubljoj osnovi. Praksa može prethoditi obradi i proučavanju neke nastavne teme, može ići uporedo sa objašnjavanjem, a može doći i na kraju, kao njena ilustracija ili njena potvrda.

Veliki i odgovoran zadatak škole upravo se sastoji u tome da učenici shvate značaj znanja koja stiču i njihovu povezanost, da umeju da postavljaju pitanja i traže rešenja, da samostalno utvrđuju zavisnost i uzajamnu uslovljenost različitih pojava, da ulaze u njihovu suštinu, jednom rečju da naučena znanja budu u funkciji različitih problema i životnih potreba. Ovakav rad sa učenicima doprineće razvijanju njihove motivacije za daljnje sticanje znanja i učenja uopšte, jer znanja koja se stiču i primenjuju, koja su međusobno povezana, nisu za učenike više nešto apstraktno, nerazumljivo, suvišno, odvojeno od života.

Stalno uspostavljanje veze između opšteg i posebnog, njihovo međusobno menjanje mesta i uloga, čini nastavu dinamičnom, a sticanje znanja zanimljivim. Učenje nije više samo memorisanje, već je povezano sa traganjem i otkrivanjem i na taj način postoje životvorno. Na taj način, princip povezanosti teorije i prakse u radu s učenicima predstavlja i put razvoja njihovih sposobnosti, stvaralačkog mišljenja, kao i odnosa prema saznavanju. Takav rad i učenje ima uticaja i na razvijanje interesovanja ne samo za sticanje znanja o prirodi i društvu, već i za njihovo menjanje. Velike mogućnosti oko povezivanja teorije i prakse postoje naročito u srednjem obrazovanju gde je koncepcija teorijskih i praktičnih znanja došla do potpunijeg izražaja. Različita usmerenja, koja se realizuju u okviru srednjeg obrazovanja, pružaju značajne mogućnosti u tom pogledu. U uslovima usmerenog obrazovanja može se jasnije pokazati kako se nauka razvija i kako je rešavala različite ljudske potrebe. Istovremeno učenici saznaju da su razvoj proizvodnih snaga, nova dostignuća u tehnici i ekonomiji došla kao rezultat razvoja nauka. Upravo u različitim usmerenjima mogu se pokazati, šire i potpunije sagledati veze između teorije i prakse.

PRINCIP OČIGLEDNOSTI

Princip očiglednosti je jedan od najčešće primenjivanih didaktičkih principa. Njegov osnovni smisao je da učenicima olakša dodir sa stvarnošću, upoznavanje stvari, pojava, procesa i njihovo razumevanje odnosa, bilo realno i direktno, bilo posredno, korišćenjem različitih mogućnosti njihovog predstavljanja.

Čulna iskustva predstavljaju izvor saznavanja i jasnih predstava. Njihov veliki značaj je u tome što omogućava prelaz ka saznavanju opšteg, a time i razvoj apstraktnog mišljenja, odnosno povezanost između pojedinačnog i opšteg, konkretnog i apstraktnog. U mnogim slučajevima očiglednost je oslonac za uspešno prelazanje ovog puta. Uloga očiglednosti je od posebnog značaja u suzbijanju praznog verbalizma u znanju učenika. Ovaj princip se zasniva na onim psihološkim, saznavno-teorijskim i pedagoškim zakonima i odredbama koji se nalaze u osnovi „principa jedinstva konkretnog i apstraktnog“. Ovaj primer stvarno stanje stavlja u specifičan pedagoško-psihološki, a ne isključivo saznavno-teorijski položaj.

J. A. Komenski (XVII v.) je prvi izložio zahtev za očiglednošću, oslanjajući se na znanje i uopštena iskustva školske prakse. Ističući da ljudi treba da uče upoznavanjem samih stvari, a ne na osnovu izjava drugih o njima, Komenski je u svojoj *Velikoj didaktici* postavio „zlatno pravilo“ koje je zahtevalo aktivnost svih čulnih organa: „... što je vidljivo – čulu vida, što se čuje – čulu sluha, što miriše – čulu mirisa, što ima ukusa – čulu ukusa, što je opipljivo – čulu pipanja, ako više čula u isti mah mogu nešto da osele, treba to izneti pred više njih očigledno“. Komenski je pri tom imao u vidu i ulogu apstrakcije i govora (reči) u nastavi, pa je ukazivao na povezanost između stvari, pojmova i imenovanja verbalnog iskaza o njoj. Smatrao je da su čula osnovni i jedini izvor znanja i da se na osnovu njih mišljenjem dolazi do novih, apstraktnih znanja.

Polazeći od ideja Komenskog o očiglednosti, Pestaloci je smatrao da je ona apsolutna osnova svakog saznanja.

Može se reći da svako novo sticanje znanja ima svoj početak u čulnim saznanjima i iskustvima. Pa i u slučajevima kada se nova saznanja izvode i zaključuju na osnovu postojećih (kao što to mogu biti, na primer, slučajevi u matematici, logici, prirodnim naukama), koreni se nalaze u čulnim iskustvima, imaju čulnu osnovu. Ovu osnovu znanja svakako valja sačuvati ali i nastojati da se prevlada jednostrani senzualizam i jednostrano racionalno vođenje nastave. Ne radi se o tome da se kod učenika stvori samo slika i obezbedi opažanje nečega, već i da se oni neposredno uključe u praktičnu delatnost.

U didaktici je dugo vremena vladalo uverenje da se mišljenje učenika mladih razreda odlikuje očiglednošću konkretnošću, da je deci tog uzrasta dostupno samo empirijsko, a ne i teorijsko mišljenje. U školi je bila organizovana takva saznavna delatnost koja je podsticala i negovala empirijsko mišljenje. Eksperimentalnom nastavom je, međutim, dokazano da empirijski karakter mišljenja učenika ne samo mladih, već i starijih razreda ne zavisi od uzrasta kao takvog već od specifične saznavne delatnosti učenika u procesu nastave i učenja koje organizuje škola.

Očiglednost posebno dolazi do izražaja kada je povezana sa ličnom delatnošću učenika. Naime, učenici ne treba samo da posmatraju, analiziraju, uopštavaju već istovremeno da budu i aktivni u različitim područjima i na različite načine.

Očiglednost se može primenjivati i oslanjati na predstave i slike koje učenici već imaju u svom ličnom iskustvu. U moralnom vaspitanju, na primer, očiglednost znači korišćenje primera plemenitog, radnog, disciplinovanog i pravičnog ponašanja. U takvim slučajevima radi se o tzv. „aktivnoj očiglednosti“.

Kada se radi o primeni ovog principa, smatra se da treba koristiti sve načine koji mogu osigurati neposredan put usvajanja znanja. Poljski pedagog Okonj posebno izdvaja dva takva načina, smatrajući ih najvažnijim.

Jedan od njih se ograničava na neposredno upoznavanje stvari, na prirodnu očiglednost, kojom se pokazuju realni predmeti, pojave ili procesi sa kojima se učenici upoznaju u razredu, školi ili van nje. To je uži ali i najmasovniji oblik očiglednosti.

U slučajevima kada direktno upoznavanje nije neophodno ili nije moguće, primenjuju se različite zamene koje treba da predstavljaju određene predmete ili pojave u obliku koji je najbliži stvarnosti. U ovu svrhu se može koristiti slikovna, prostorna ili simbolička očiglednost, različiti modeli, zvučna sredstva, kao i govorno-verbalna očiglednost.

Drugo, mnogo šire prihvaćeno shvatanje očiglednosti polazi od stava da su znanja dublja i trajnija ako su stečena tokom uticanja na stvarnost i na njeno menjanje i nisu ograničena samo na njeno upoznavanje. Ovaj oblik očiglednosti, koji se sastoji u povezivanju spoznaje sa stvarnošću, omogućava učenicima da na aktivan način, šire i potpunije upoznaju svojstva predmeta, da lakše otkrivaju povezanost i zavisnosti sa drugim predmetom, što delotvornije utiče i na razvoj njihovog mišljenja.

Poslednjih godina se princip očiglednosti razmatra mnogo šire i njemu se protivstavlja nov princip – princip predmetnosti (Davidov). Princip predmetnosti se odnosi na ukazivanje takvih specifičnih delova koje je neophodno učiniti sa predmetima da bi se naznačio sadržaj budućeg pojma i ukazano na prvobitne sadržaje

u vidu modela koji mogu biti različite vrste, oblika i sadržaja i sa različitom namenom.

Za razliku od principa očiglednosti, u kome se naglašava prelaz od pojedinačnog ka opštem, princip predmetnosti ukazuje na usmerenost i mogućnost otkrivanja opšteg sadržaja nekog pojma koji bi poslužio kao osnova za kasnije izvođenje njegovih pojedinačnih pojava. Ovde se, u stvari, naglašava prelaz od opšteg ka pojedinačnom. Na ovaj način se korenito menjaju mogućnosti u stvaranju i izlaganju predmetnih sadržaja.

Postoji niz pravila kojih se treba pridržavati pri primeni očiglednih sredstava, kako bi nastava bila uspešnija. Pomenućemo najznačajnija:

a) učenike treba usmeriti da što potpunije opuzaju predmete angažovanjem svih čula. Na ovaj način postoje velike mogućnosti da se predmeti i pojave shvate potpunitije i detaljnije;

b) nastojati da se obrati pažnja na bline, najznačajnije oznake predmeta posredstvom kojih se mogu najpotpunije izložiti osnovne ideje;

c) predmete treba pokazati ne samo statično već kud postoji mogućnost i u kretanju, razvoju, primeni, i sa više strana;

d) primenom očiglednih sredstava treba izazvati što veću aktivnost i samostalnost učenika;

e) voditi računa da očiglednost nije cilj već sredstvo nastave i ne preterivati u njenoj primeni u težnji da joj se da karakter nečeg posebnog, atraktivnog ili univerzalnog. Primena očiglednosti je uslovljena ciljem odgovarajućeg časa i ulogom koju ona ima u određenom momentu nastave. Stepenn njenog korišćenja je različit na raznim nastavnim nivoima.

Utvrđeno je da neodmerena očiglednost, kao i nepravilna ili neadekvatna primena očiglednosti, mogu imati suprotan efekat. Odvlačenje pažnje sa bitnih oznaka predmeta na manje značajne ali izrazitije po nekim svojim karakteristikama ne samo da otežava formiranje pojmova već može dovesti i do pogrešnih stavova, uopštavanja i zaključaka. Preterana primena očiglednosti, naročito na mlađem uzrastu, zadržava mišljenje učenika na perceptivnom nivou i time usporava razvoj pojmova i apstraktnog mišljenja. Tako, na primer, korišćenje samo uobičajenih crteža u nastavi geometrije uslovljava mehaničko učenje napamet. Prenaglašavanje spoljne strane pojedinih oblika prikazanih shematski može ometati sagledavanje i utvrđivanje logičkih odnosa među njima, a na taj način i svesno usvajanje znanja.

PRINCIP SVESNE AKTIVNOSTI UČENIKA U NASTAVI

Svesna aktivnost se u didaktici tumači na različite načine. Upoređivanjem različitih tumačenja, naših i stranih autora, moguće je izložiti opšte, zajedničke i karakteristične oznake ovog principa, ono što preovlađuje u tim shvatanjima.

Svi didaktičari priznaju neophodnost svesnog i aktivnog odnosa učenika prema učenju i stvaralački karakter njihovog rada na svim etapama nastavnog procesa. Naglašavaju razumevanje sadržaja koji se uče i sposobnost njihovog samostalnog primenjivanja u praksi, ukazuju na ulogu misaonih operacija koje ulaze u proces svesnog usvajanja znanja (sposobnost analize, upoređivanje, uopštavanje, donošenje

zaključaka), kao i na svesno učešće učenika u kontroli postignutih rezultata. Značajno je što se posebna pažnja pridaje odnosu učenika prema učenju, tako da se ovaj princip ne ograničava samo na područje intelekta već i na druge dimenzije koje sadrži proces učenja (razvijanje motivacije, pozitivni stavovi prema učenju, namera i potreba da se nešto nauči i sl.).

Princip svesne aktivnosti uglavnom izražava psihološku stranu nastave. Njegova suština i osnovni zadaci jesu u tome da se sagleda kako učenici usvajaju znanja, kakav je njihov odnos prema nastavi i kakav i koliki je stepen njihove vlastite aktivnosti u procesu učenja nastavnog gradiva i u njegovoj primeni. Osnovni akcenat je usmeren na shvatanje i osmišljavanje gradiva koje se uči.

Ovaj princip ukazuje i na aktivnu ulogu ličnosti učenika u nastavi i podvlači njegovu funkciju subjekta, a ne pasivnog učesnika u tom procesu. Svesno i aktivno učenje moguće je samo ako onaj ko uči sazna cilj i značaj delačnosti koje su vezane za učenje i ako ovlada umenjima neophodnim za postizanje određenog cilja. Drugim rečima, ako je osposobljen da upravlja svojim učenjem.

Princip svesne aktivnosti proizlazi iz suštine nastavnog procesa kao jedinstva poučavanja i učenja. Težište je na svesnoj delačnosti učenika i rukovođenja njome. Zbog toga uspešna primena i realizacija ovog principa zavise od mesta i uloge nastavnika u vaspitno-obrazovnom radu. Iako o ovom problemu postoji više različitih prilaza, smatramo da su sledeća tri osnovna: tradicionalni, progresivistički i savremeni.

U tradicionalnoj školi nastavnik je centralna ličnost u procesu nastave i središte svih aktivnosti. Od njega polaze sve akcije i inicijative, on odlučuje šta je pravilno i potrebno, a šta nije. Od učenika se zahteva da „pazi“ i da bude „miran“ na času, a kod kuće da uči i savladuje predeno gradivo i zadate lekcije. Ovakav odnos ne obezbeđuje i ne razvija samostalnost učenika, guši inicijativu, koči njihovu aktivnost pa ne samo što nepovoljno utiče na učenje već može dovesti i do njegovog poremećaja. U takvim okolnostima ne može biti govora o svesnom i aktivnom ovladavanju znanjima.

U progresivističkim zahtevima insistira se na tome da se aktivnost nastavnika, što je moguće više, ograniči na časove nastave da bi se na taj način omogućila inicijativa i dala prednost učenicima da samostalno rade, odabiraju i rešavaju različite zadatke, prave projekte, bave se različitim vrstama realizacije i sl. Na taj način učenicima se omogućava mnogo veća sloboda, inicijativa i samostalnost pri izboru pojedinih pitanja i načina njihove obrade. Međutim, zbog smanjene usmeravajuće funkcije koja dolazi od nastavnika, znatno je otežano davanje sistematizovanih znanja. Da bi se uvidela nedovoljnost ovakvog stava u sticanju znanja, treba reći da znanja imaju određenu logičku osnovu, celinu različitih aspekata, usmerenosti. Što u nastavi do većeg izražaja dolazi teorija, time se više podstiče sistem razmišljanja učenika i različiti mentalni procesi. Upravljanjem misaonih procesa učenika povećava se stepen svesnog usvajanja nastavnog gradiva. U progresivističkim shvatanjima ovakav zahtev je značajno umanjen, što sa sobom povlači i određene posledice u pogledu podsticanja misaonih procesa učenika.

Priznajući neophodnost aktivnog i svesnog učešća učenika u procesu nastave i učenja, savremena didaktika istovremeno naglašava i odgovarajuće usmeravanje tih aktivnosti, njihovu primenu za ostvarivanje ciljeva i zadataka obrazovanja koji su

sadržani u nastavnim programima. Ovakav prilaz ima u vidu dva osnovna elementa: individualne i društvene potrebe svakog učenika i usmeravanje njihovih aktivnosti. Da bi se postigli određeni rezultati, nije dovoljno imati u vidu samo ta dva značajna aspekta. I pored usmeravajuće uloge koju ima, nastavnik mora voditi računa o tome da sazajne delatnosti učenika budu samostalne i da im omogući uslove u kojima će se one iskazivati. Samostalnost učenika ne odnosi se samo na intelektualni domen, tj. na intelektualne procese, već i na druge oblike samostalnog rada i stvaralaštva. Realnost znanja nije samo u formi verbalnih apstrakcija, već i načina delatnosti svesnog subjekta.

Savremena didaktika razmatra proces nastave sa stanovišta aktivnosti nastavnika, poučavanja, i sa stanovišta aktivnosti učenika, učenja. Iako obe strane imaju svoje posebnosti, one čine jedinstvo, i nema jedne bez druge. Razlikovanje pomenutih strana nastavnog procesa ima veliki i teorijski i praktičan značaj. Ako se nastavni proces izjednači sa poučavanjem (nastavom), postoji opasnost da se nastavnik isključivo usmeri na sopstvenu aktivnost i da penebregne da poučavanje postoji zbog učenja. Uloga nastavnika je da podstiče i usmerava proces učenja. Zbog toga on vodi računa o tome šta učenici treba da čine da bi usvojili određeno gradivo. On nastoji da gradivo što više približi učenicima kako bi njihovo učenje bilo usmereno ka cilju i adekvatno gradivu, zapravo učenje koje je neophodno za određeni proces usvajanja. Nastavnik ne može da zameni učenika u učenju (to je uvek individualni akt), ali može da mu pomogne i olakša proces usvajanja i da ga vežba u tome kako se uspešno i racionalno uči.

Veoma je važno da učenici imaju prilike da formulišu probleme koji odgovaraju njihovim mogućnostima i da ih samostalno rešavaju. Zahvaljujući takvim nastojanjima, učenici se uče da savladaju teškoće i da stiču bogata, trajna i operativna znanja. Savremeni oblici nastave, posebno individualizovana, diferencirana i problemska, neposrednije dovode do realizovanja principa svesne aktivnosti zato što se posredstvom ovih oblika ostvaruju glavne funkcije nastave i učenja. U diferenciranoj nastavi, u kojoj se polazi od realnih mogućnosti učenika, postoji tendencija da se srednji i slabiji učenici podižu na viši nivo i potpunije usvajaju znanja. Problemska nastava, zasnovana na aktivnom procesu sticanja znanja, obezbeđuje svesno usvajanje osnovnih ideja nauke, suštinu procesa i pojava, raznih zakona i zakonitosti. U ovakvim i sličnim slučajevima, svesno sticanje znanja se ostvaruje tako što učenici samostalno rešavaju teorijske i praktične probleme i oslanjajući se na posmatranje, dolaze do određenih sudova i uopštavanja koje zatim proveravaju u praktičnoj delatnosti. Proces koji teče od posmatranja i traganja do uopštavanja, zahteva maksimalno učešće svesti i aktivnosti učenika.

Već je rečeno da savremena didaktika vodi računa kako o učenicima, njihovim mogućnostima i potrebama, tako i o određenoj usmeravajućoj funkciji nastavnika.

Da bi se obezbedili uslovi o kojima je bilo reči, a učenici mogli da ostvare sve svoje potencijale u samostalnom i stvaralačkom radu, uloga nastavnika nije mala. U takvim zahtevima nastavnik kod učenika treba da podstiče sledeće misaone aktivnosti i procese:

- raščlanjavanje i uopštavanje bitnih karakteristika pojmova;
- upoređivanje pojava i procesa prema stepenu njihove opštosti, prema razlikama među njima;

- podsticanje i upoređivanje pojava i procesa u toku samostalnog saznavanja;
- poučavanje o uopštavanju pojava u jedinstvenu celinu;
- podsticanje na primenu dedukcije i indukcije, zavisno od konkretnih sadržaja i zadataka.

Razvijanje aktivnog odnosa u saznavanju i samostalnosti u sticanju znanja, po svojoj prirodi, zahteva i izvesnu kontrolu postignutih rezultata nastave i učenja. Takav kompleksan rad nameće kontrolu u dva pravca: kontrolu vlastitih rezultata koje vrše sami učenici (samokontrola) i kontrolu koju vrše nastavnici. Kontrola koju vrše učenici treba da bude provera da li su zadaci koje su sami postavili uspešno rešizovani. Ona treba da bude rezultat interesovanja i zapažanja kako u radu, tako i u misaonim operacijama koje u sebi sadrže analizu, sintezu, induktivno i deduktivno rezonovanje. Ukratko, učenici žele da saznaju ne samo do čega su došli već i koliko je tačno ono što su zaključili i do čega su stigli. Kontrola nastavnika ide u nešto drugačijem pravcu. Ona je usmerena ka proceni rezultata koje su postigli učenici ili na vlastitu samoocenju. Na taj način, kontrolom se ne samo proveravaju postignuti rezultati, već se utiče i na sistematsko i potpunije razvijanje učenčkih umnih aktivnosti, primeni različitih misaonih procesa prilagođenih određenim zadacima i postizanju postavljenog cilja. Na taj način kontrola postaje nova polazna tačka za sledeće i više misaone operacije.

Aktivan odnos prema znanjima ima ogroman značaj za svesno obrazovanje. To je i važan put za sprečavanje i prevazilaženje formalizma, pod čime se podrazumeva odvajanje forme znanja od njegovog sadržaja, mehaničko pamćenje bez razumevanja, verbalno iskazivanje bez objašnjavanja, nemogućnost da se naučeno znanje primeni u samostalnom radu, u praksi. Formalni karakter znanja ogleda se na različite načine. Učenici, na primer, opisuju neki objekat, a u stvari ga ne poznaju, usvajaju hemijske i fizičke zakone ali nisu u stanju da ih primene na najjednostavnije slučajeve, da shvate njihovu zavisnost i povezanost; uče matematičke formule i gramatička pravila ali ih ne znaju primenjivati; ne uviđaju povezanost klime nekog šireg regiona sa florom i faunom i sl. Znači, nema povezanosti između forme i sadržaja onoga što se usvaja, teorijska znanja su odvojena od prakse, ne mogu se navesti i objasniti primeri iz svakodnevnog života i rada itd.

Jedan od osnovnih uslova da se prevaziđe formalizam u znanju sastoji se u što potpunijem ostvarivanju povezanosti teorije i prakse, osposobljavanju učenika da se koriste stečenim znanjima, u doslednijoj primeni svesnosti u radu, radne aktivnosti i samostalnosti.

PRINCIP TRAJNOSTI USVAJANJA ZNANJA, VEŠTINA I NAVIKA

Princip trajnosti se odnosi na čvrsto i trajno usvajanje znanja u procesu nastave, tako da ona postane stalna duhovna svojina učenika, da ga mogu obnoviti kada im je to potrebno i da ga primenjuju u različitim nastavnim i životno-praktičnim situacijama.

Čvrsto usvojena znanja su osnova dužeg obrazovanja i samoobrazovanja, ali ona istovremeno doprinose i razvijanju sazajnih (misaonih) sposobnosti učenika. Učenje je i preinisa i rezultat razvoja, pošto usvajanje sistema znanja dovodi do

određenih psihičkih aktivnosti i intenzivnog razvoja, a određeni nivoi ovog razvoja osposobljavaju učenike za dalje usvajanje sve većih i složenijih znanja. Na taj način ostvaruju se logičke strukture mišljenja kao niza premisa za usvajanje znanja na višem nivou. Prema tome, sticanje znanja i razvoj mišljenja predstavljaju dijalektički proces u kome uzrok i efekat deluju jedan na drugog i međusobno menjaju mesta.

U savremenoj nastavi dolazi sve više do izražaja logičko pamćenje – pamćenje osmišljeno, usmereno i povezano sa misaonim procesima. Umesto ogromnog broja činjenica koje učenici teško usvajaju, i umesto pasivnog usvajanja i „magacioniranja“ znanja, neophodno je dati najvažnije sadržaje, suštinske činjenice i podatke u takvoj meri i takvim metodama da čvrsto i trajno budu usvojeni.

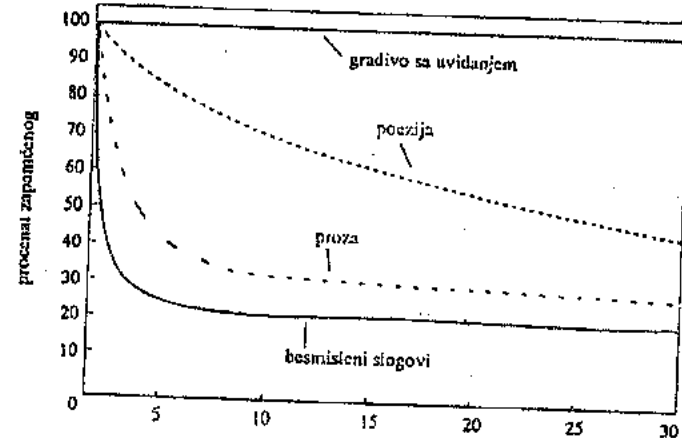
Uspesna primena ovog principa u praksi pretpostavlja posebne analize, a na osnovu njih i izmene sadržaja obrazovanja sa stanovišta sagledavanja onoga što je u njima bazično, suštinsko, što treba obavezno i za dugo usvojiti. Posebno je važno usvajanje takvih sadržaja koji su uslov za sticanje i uspešno savlađivanje narednih delova istog ili srodnih nastavnih predmeta.

U programima opšteg obrazovanja treba da bude više naglašena upotreba znanja, umesto usvajanja i zapamćivanja mase činjenica, datuma i godina, obilja istorijskih detalja, ogromne količine formula, dužina reka i broja stanovništva u pojedinim zemljama i sl. Učenje danas mora sadržavati više od običnog memorisanja. Ono mora obuhvatiti razumevanje, utvrđivanje logičkih veza među elementima nastavnog materijala, identifikovanje informacija, njihovo transformisanje u generalizacije, principe i zakone. Učenici moraju znati kako da upotrebe, da primene ono što su naučili i kako to mogu saopštiti. U savremenom obrazovanju manje se insistira na specifičnim količinama znanja (iako su i ona neophodna), a više na razvijanju univerzalno primenljivih intelektualnih sposobnosti kao instrumenata za daljnje sticanje znanja i rasuđivanje o njima.

Trajnost znanja zavisi od organizovanja i usmeravanja citavog nastavnog procesa, pogotovu od osmišljenosti, kvaliteta i efikasnosti usvojenih znanja. Trajnost se pokazuje ne samo u sposobnosti primene na određene slučajeve i situacije, već i u prenošenju poznatih aktivnosti na nove i druge situacije. Osnovni zahtev za trajno usvajanje znanja je da se kod učenika oforme jasne predstave, svesno usvoje odgovarajući pojmovi, pravila i zakoni. U tome posebno treba da dodu do izražaja aktivne misaone delatnosti učenika.

Kada se govori o principu trajnosti, neophodno je pomenuti i neke činjenice koje se odnose na pamćenje i zaboravljanje. Ma koliko insistirati na principu trajnosti, moramo imati u vidu sledeće činjenice. Najbolje i najduže se pamti ono gradivo, oni sadržaji koji predstavljaju suštinu, ono što je osnovno, bitno i glavno. Zatim, poznato je da zaboravljanje nastupa odmah posle izlaganja, pa zato ponavljanje treba u početku da bude intenzivnije nego u kasnijem periodu. Kao ilustraciju ovih činjenica navedemo poznati Gilfordov eksperiment (J. P. Guilford, 1939). Kao što se iz grafikona vidi, (str. 207), materijal iz kojeg je učena suština, s logičkim uvidanjem, nije pretrpeo nikakve promene u pamćenju ni posle mesec dana. Odnosno i posle mesec dana tako naučen materijal efikasno se opirao zaboravljanju. U pamćenju drugih vrsta materijala i sadržaja jasno se pokazuju određene zakonitosti pamćenja: zaboravljanje je u početku bilo veliko i kriva pokazuje nagli pad. Posle toga dolazi do sporijeg zaboravljanja. Na osnovu ovog i sličnih rezultata, nameću se

određeni zahtevi u vezi s realizacijom principa trajnosti. Pre svega nastavu treba organizovati tako da učenici razumeju ono što uče. Ponavljanje prethodno obrađenog gradiva može se započeti tek kada se utvrdi da su učenici to gradivo shvatili. Zatim treba insistirati na onome što je u nastavnim sadržajima bitno i što je najvažnije. Upoznavanje učenika s novim sadržajima treba organizovati tako da učenici u tom procesu mogu što aktivnije učestvovati, a broj i učestalost vežbanja prilagoditi individualnim mogućnostima i tempu učenika. Da bi se smanjilo ili odložilo zaboravljanje, neophodno je organizovati intenzivno ponavljanje neposredno posle izlaganja gradiva, kada je prirodni proces zaboravljanja najveći. Pored ovoga treba imati na umu i neke opšte uslove koji se ne odnose na proces zaboravljanja: neophodno je organizovati intenzivno ponavljanje neposredno posle izlaganja gradiva, kada je prirodni proces zaboravljanja najveći. Pored ovoga, treba imati u vidu i neke opšte uslove koji se ne odnose na proces zaboravljanja ali su značajni za samo zapamćivanje. Učenike bi trebalo zainteresovati za ono što uče kako bi se kod njih razvila svest o značaju onoga što uče jer to doprinosi boljem i trajnijem pamćenju. Boljem i trajnijem pamćenju doprinosi i redovno proveravanje i kontrola naučenog. Sistematska kontrola rezultata nastave povezana sa obrazloženom ocenom učenikog rada povoljno utiče na trajnost znanja koje učenici stiču bilo u školi ili u vanškolskom radu i učenju. Takođe valja imati na umu da duže i obimnije gradivo, kada se jednom savlada, trajnije je i sporije se zaboravlja nego kraće kako zbog većeg broja ponavljanja koje je neophodno za obimnije gradivo, tako i zbog toga što je obimnije gradivo po svome karakteru organizovanije i povezanije, sa većim brojem unutrašnjih veza i odnosa, što sve doprinosi efikasnijem i dužem pamćenju.



Kriva zadržavanja (retencije) različitih tipova materijala

Za efikasno i čvrsto usvajanje znanja veliki značaj ima upoznavanje učenika s ekonomijom i tehnikom učenja, čemu se inače ne poklanja nužna pažnja. Zbog toga učenici najčešće uče na osnovu sopstvenog empirijskog iskustva, sa svim slabostima i nedostacima koje takvo učenje sobom nosi.

PRINCIP INDIVIDUALIZACIJE NASTAVNOG RADA

Učenici se razlikuju prema svojim intelektualnim mogućnostima, brzini učenja, motivaciji, interesovanjima i stavovima, prema dostignućima, načinu kojim odgovaraju na različita iskustva u pogledu učenja i nastavnih strategija. U jednom razredu skoro je nemoguće da postoje dva učenika koji iste sadržaje uče na isti način, istom brzinom i efikasnošću. Jedni najlakše uče putem čitanja, drugi putem slušanja, učeći putem delovanja, rada, aktivnosti. Neki uspešnije uče pod pritiskom, drugi slobodniji tempo i način rada; jedni uče zato što su ih podstakli oni koji su ispred njih, drugi zato što žele da pomognu onima koji zaostaju itd. Svako ima različit stil učenja i kao pojedinac i kao ličnost.

U tradicionalnoj organizaciji nastave nastavnik je prinuđen da obezbedi jednak, isti prilaz svim učenicima, orijentišući se na nekog zamišljenog „srednjeg“ učenika. Najveće štete od ovakvog načina rada imaju „jaki“ i „slabi“ učenici. Jaki učenici, zato što ne koriste sve svoje mogućnosti, zadržavaju se u svom razvoju, gube interesovanja, navikavaju se na lenost, često „tapkaju u mestu“ pa čak mogu i da stagniraju, zato što se od njih ne zahteva veći intelektualni napor. „Slabi“ učenici, zato što nisu u mogućnosti da idu uporedo s vršnjacima u razredu, često ne uspevaju, zaostaju pa i ponavljaju razred. Valja imati na umu da i svi „slabi“ učenici nisu podjednako slabi pa im se ne može prići na isti način. Pogrešno je ako se veruje da slabi učenici predstavljaju jedinstvenu kategoriju, što često dovodi do slabog uspeha u radu s njima. Slabi učenici se znatno razlikuju u svome razvoju, a posebno u verbalno-logičkim komponentama mišljenja. I kategorija „srednjih“ učenika je veoma šarolika, sa različitim interesovanjima, sklonostima, sposobnostima opažanja, pamćenja, mašte i mišljenja.

Kada je tako široko razlikovanje sposobnosti učenja i dostignuća kombinovano s razlikama u stilu učenja, u interesovanjima i motivima, očigledno je da ista nastava u razredu ne može uspešno da zadovolji potrebe svih učenika. Oдавno je tradicionalna nastava kritikovana i osporavana zato što glavnu pažnju obraća „prosečnom“ učeniku, učenicima u „opštem smislu“, a ne pojedincima koji uče. Iz toga su proizašli zahtevi za individualizacijom nastave, za prilagodavanje nastave individualnostima učenika, njihovim potrebama i mogućnostima.

Princip individualizacije se odnosi na prilagodavanje didaktičke aktivnosti svakom učeniku vodeći računa o njegovim individualnim osobenostima. Individualizovati nastavu znači orijentisati se na realne tipove učenika, uzeti u obzir razlike među njima, uskladići i varirati metode i postupke pedagoškog delovanja prema tim razlikama, pomoći učenicima da napreduju prema vlastitom tempu i mogućnostima. Razlike među učenicima odnose se na opšte sposobnosti, brzinu napredovanja, interesovanja, motivaciju, stavove, ali iako i na posebne specijalne sposobnosti. Individualizacija nastave je, u stvari, prilagodavanje didaktičkih aktivnosti učenicima, ali se pri tom vodi računa o njihovim individualnim osobenostima, što zapravo znači da treba podsticati aktivnost pojedinaca na putu njihovog razvoja. Individualizacijom se nastoje ostvariti mogućnosti u razvoju svakog pojedinca.

Glavni cilj individualizacije je naučiti učenike učenju, formirati kod njih pozitivnu motivaciju za učenje i osloboditi potencijalne sposobnosti svakog pojedinog učenika. Pod potencijalnim sposobnostima se misli na složenu sposobnost pojedinca koja se manifestuje u svakoj pozitivnoj reakciji za koju je on sposoban. Ona se pojavljuje iz same ličnosti, a vaspitni, obrazovni i drugi procesi je mogu razviti ili menjati. Ona se manifestuje u dinamičnoj razmeni uticaja između pojedinca i njegove sredine.

Postoje razlike između individualnog rada i individualizovane nastave, iako se na njih uvek ne ukazuje. Individualni rad učenika može imati različite oblike i sadržaje ali je svima zajedničko to da svaki učenik sam učestvuje u rešavanju zadataka, lično obavlja vežbe, individualno uči i što svi skupa rade isti posao. Individualna nastava omogućava prilagodavanje nastave pojedinom učeniku. To znači da individualna nastava može ali ne mora biti individualizovana, kako se to najčešće radi u tradicionalnoj nastavi.

Na razliku između individualne i individualizovane nastave jasno ukazuje Rober Douran u svojoj knjizi *Individualizovana nastava*:

„Mi pravimo razliku – kaže Douran – između individualnog ili ličnog rada i individualizovanog rada. Individualni rad se uvek primenjivao u školi. Posle kolektivnog predavanja svako dete bi uvečbavalo predeno gradivo za svoj račun, čak i uz zabranu i pod pretnjom kazne ako traži pomoć ili pomogne drugima. Ovde je u stvari nametnuti rad: svi treba da obavljaju isti posao, ma na kojem nivou bila njihova inteligencija, njihov stepen razumevanja, razvoj sposobnosti, tempo rada.“ „Individualizovani rad, nastavlja dalje Douran, ne sastoji se u tome da svi individualno rade isti posao, već da se za svakog bira poseban rad koji mu odgovara. Jedino individualizovana nastava može da vodi računa o razlikama u inteligenciji dece u jednom istom razredu, o njegovim afektivnim varijacijama, o premorenosti i svim ličnim činionicima koji utiču na njegovu afektivnost i na njegovo ponašanje u školi.“

U našim društvenim i školskim uslovima individualizacija se pretežno ostvaruje putem diferencirane nastave, koja postigle razlike među učenicima ne uzima samo kao činjenicu već i kao neku vrstu didaktičkog izazova kako bi se efikasnije postigli određeni ciljevi i zadaci nastave i vaspitanja. To je, zapravo, organizovano učenje i primena odgovarajućih metoda, koji omogućavaju postizanje sledećih dva cilja koji među sobom ne protivreče: usvajanje određenog fonda znanja i veština od strane svih učenika i podsticanje i razvijanje njihovih sklonosti, sposobnosti i interesovanja. Na ovaj način se mogu ostvarivati i kao ciljevi individualizacije, iako i ciljevi socijalnog učenja: individualizacija znači diferencijaciju procesa učenja na osnovu individualnih mogućnosti učenika, odnosno njegovih posebnih potreba, dok se socijalnim učenjem, odgovarajućim merama grupisanja, učenici dovode do stvaranja povoljnih oblika i situacija socijalizacije. Što se nastava više orijentiše na potrebe i sposobnosti pojedinih učenika, diferencijacija se više približava individualizaciji. Ne može se govoriti o pravilnoj diferencijaciji ako se ona ne prilagodava i zahtevima individualizacije. U

ovom slučaju, da bi povećala efikasnost nastave, potrebno je koristiti potencijale koji postoje u zajedničkom radu i učenju svih učenika jednog odeljenja.

U našoj praksi je veoma razvijena unutrašnja diferencijacija različitih oblika i vrsta nastave koje postoje pored redovne nastave i rada. Radi se o dopunskoj, dodatnoj, izbornoj, fakultativnoj nastavi, slobodnim aktivnostima učenika i dr. Diferencirani i individualizovani prilaz učenicima, s obzirom na različite mogućnosti i potrebe, kao i optimalno uzimanje u obzir njihovih specifičnih osobenosti, omogućavaju brže i lakše učenje i savladivanje postavljenih problema.

Individualizacija ne isključuje već podrazumeva primenu najrazličitijih oblika, postupaka i metoda nastave. Govoreći o ovom aspektu problema individualizacije, Dotran kaže sledeće:

„Organizacija individualnog rada u razredu i njegova veza s kolektivnom nastavom ili sa radom u ekipama, predstavljaju harmonično jedinstvo tehnike školskog rada zasnovane na jednoj koncepciji intelektualnog vaspitanja koja je mnogo viša od nastave, koja se daje pod običnim uslovima”.

GLAVA IX

4. SPREMA PREDMETA

1) PREDMETNA PRILAZ

2) PREDMETNA PRILAZ

3) METODA I JIHOM OBLIK

4) PREDMETNA PRILAZ; PREDMETNA PRILAZ U OBLIKU

metodas

metodas

NASTAVNE METODE

POJAM I ASPEKTI NASTAVNIH METODA

Metoda znači put, način istraživanja, način izlaganja, smišljen i planski postupak u radu sa ciljem da se utvrdi ili otkrije neka istina ili saznanje, sistematski način proučavanja činjenica i pojava i sl. (od gr. *methodos, lat. methodus*). Metoda podrazumeva primenu četiri vrste operacija: 1) racionalni princip (oblici zaključivanja), 2) način kako se gleda na podatke (vrste gledanja), 3) način prilaganja zadatku (metode u užem smislu), 4) postupak, odnosno specifičan način ispitivanja i istraživanja.

Pod metodom shvaćenom u širem smislu reči podrazumeva se način praktične i teorijske aktivnosti čoveka, usmeren ka postizanju postavljenog cilja i ovladavanju predmetima i pojavama koje se proučavaju. Kako svako područje objektivne stvarnosti ima posebnu unutrašnju logiku, to se i prilazi različitim pojavama stvarnosti moraju razlikovati. Metode zavise od specifičnosti odgovarajućih pojava ili procesa, što je zapravo „shvatanje prirode” odgovarajućih predmeta. Metoda uvek ima za osnovu neki određen predmet ili sadržaj pa se može reći da sadržaj određuje metodu. Na taj način može se govoriti o metodama naučnog saznanja, umetničkim metodama, metodama istraživanja psihičkih fenomena, biološkim metodama, umetničkim metodama, metodama istraživanja pedagoških pojava i procesa i o metodama nastave.

Prilazajući određivanju metoda uopšte, upotrebljen je izraz „način” što može navesti na shvatanje da metoda i način znače isto. Međutim, između njih postoje izvesne razlike i to u tom smislu što svaka metoda ukazuje na određene načine delovanja, a svaki način delovanja se ne može uvek smatrati metodom. Osim toga, „način” se može shvatiti i kao oblik i kao sredstvo. Ako imamo na umu nastavni proces, metoda je oblik u kome se obrazovni sadržaj preobražava u svesti učenika i utiče na njihovu ličnost. Ako se ima u vidu cilj, onda odgovarajuća metoda služi kao sredstvo rada nastavnika sa učenicima da bi se postavljeni cilj ostvario.

Metoda se razlikuje od načina i time što ona podrazumeva i obuhvata unapred smišljen postupak radi njegove primene u nizu sličnih slučajeva. Metoda je povezana i s pojmom plana koji predviđa delovanje upravljeno ka postizanju utvrđenog cilja ili zadatka. To znači da metoda podrazumeva i mogućnost njene ponovne primene ili proveravanje njene vrednosti i svrsishodnosti. Prema tome, pojam metoda sadrži planiranje i usmerenost ka cilju. U pojmu metode sadrži se logičko mišljenje i planski

sistematski postupak, pa se u tom smislu govori o planom utvrđenom postupku („metodički postupak“), za razliku od neplanskog i nesistematskog postupka.

Didaktičari nisu jedinstveni u određivanju i tumačenju značenja i sadržaja nastavnih metoda, pa o tome postoje različita shvaćanja, tumačenja i odredbe. Postoje principiijelni razlozi da se pri određivanju pojma „nastavne metode“ ne uzimaju u obzir obični i stalno primenjavani načini, već da se imaju u vidu bitne, suštinske karakteristike metoda koje su neophodne za njihovu primenu.

Nastavne metode podrazumevaju svrsishodan i sistematski primenljiv način upravljanja radom učenika u procesu nastave (koji omogućava sticanje znanja i veština) njihovu primenu u praksi a isto tako doprinosi razvijanju njihovih samostalnih sposobnosti i interesovanja, formiranje pogleda na svet i pripremanje za život.

Dajući ovu definiciju složili bismo se sa stavom da nastavne metode moraju biti dokazane na osnovu njihovog odnosa prema učenju, što predstavlja poseban zahtev pri njihovom određivanju. To znači da nastavne metode moraju biti takve da ne zavise od jednog nastavnika i njegovog talenta, već da svi dobro pripremljeni nastavnici mogu uspešno da ih primenjuju i da njima postignu odgovarajuće rezultate u učenju svojih učenika. Prema tome, nastavne metode predstavljaju poverljivi model nastavnikovog ponašanja koji se može primeniti na različite nastavne sadržaje i od strane različitih nastavnika.

Poznato je da su saznanajni proces i aktivnost učenika veoma složeni, a sa stanovišta dijalektike protivrečni. Delatnost nastavnika usmerena na saopštavanje nastavnih sadržaja sama po sebi ne određuje i njihovo usvajanje od strane učenika. Zbog toga se u nastavnim metodama uvek imaju u vidu uzajamne delatnosti učenika i nastavnika u procesu nastave: načini rada nastavnika usmereni na saopštavanje nastavnih sadržaja i načini saznanjne aktivnosti i njihovo usvajanje od strane učenika.

Prema tome, jedan od bitnih problema rada nastavnika je da odabere i primeni adekvatne postupke koji će podsticati određene procese saznavanja i učenja. Iz povezanosti nastavnih metoda i nastavnog procesa sledi da nastavne metode nije celishodno posmatrati polazeći samo od oblika predavanja jer se u tom slučaju neće doći do suštine problema.

Nastavne metode određuju kako treba da teče nastavni proces i koje i kakve aktivnosti valja da ispunjavaju učenici i nastavnici. Za razliku od nastavnih principa, koji usmeravaju didaktičku aktivnost učenika i nastavnika i odgovaraju zbog čega učenike poučavati na jedan ili na drugi način, nastavne metode govore o načinima ostvarivanja planiranih ciljeva i zadataka obrazovanja, ukazujući kako to raditi u okviru raznih nastavnih predmeta i nivoa i oblika didaktičkog rada.

Kada se govori o nastavnim metodama moraju se imati u vidu određeni aspekti koji su značajni za njihovo konstituisanje i njihovu primenu. Reč je o sledećim elementima i aspektima nastavnih metoda: ciljevima i zadacima vaspitanja i obrazovanja, odnosu između metoda naučnog saznanja i nastavnih metoda, psihološkim osobenostima učenika i zakonitostima učenja, specifičnostima predmeta i njihovih sadržaja.

Nastavne metode zavise od ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja, koji su se menjali zajedno sa promenama društvenih i istorijskih uslova. Naime, tokom vekova, u različitim vremenima i u određenim kulturama, primenjivane su određene

nastavne metode i postupci. Budući da se ovde ne radi o istorijskom prikazu nastanka i razvoja nastavnih metoda, ilustracije radi pomenućemo samo neke od njih.

Pre pojave škole kao društvene institucije, dominirale su metode zasnovane na opisivanju, podražavanju i poučavanju. Pojavom organizovane škole pojavljuju se verbalne (govorne) metode i one su preovladavale u različitim vidovima, pogotovu u srednjem veku. Reč, najpre izgovarana, potom pisana i na kraju štampana, postala je glavni nosilac informacija, a učenje iz knjiga jedan od najvažnijih puteva obrazovanja. Daljim razvojem društva, pojavom i razvojem mašinske proizvodnje i sve većim porastom proizvodnih snaga, napredni pedagozi 17-19. veka postavljali su pitanja o očiglednosti, izletima, praktičnim radovima i vežbanjima pa čak i izvesnom istraživačkom radu učenika. Pojavljuju se nove metode očigledne i radne nastave, radioničko-laboratorijske i druge. Na prelazu iz 19. u 20. vek, pod uticajem naprednih teorija o „učenju putem delovanja“, postavljeni su izraženiji zahtevi za metodama organizovanja praktičnog rada i učenja.

Nezavisno od uloge i značaja koji su u određeno vreme pripisivani pojedinim metodama, one su nesumnjivo značile dalji napredak i odigrale su pozitivnu ulogu u razvoju nastave i organizovanog učenja. Bilo je nastojanja da se nekim metodama pripiše univerzalni karakter, ali se pokazalo, onda kao i sada, da u nastavi ne postoji jedna metoda koja bi bila dovoljna i koja bi mogla da ispuni sva očekivanja i zahteve koje postavlja društvo na određenoj etapi svog razvoja. Očigledno je da tako složeni procesi kakvi su nastava i učenje ne mogu biti uspešno vođeni samo jednom metodom, ma kako ona sama po sebi bila dobra i efikasna. U savremenim uslovima neophodne su takve nastavne metode koje će podsticati razvoj saznanjnih sposobnosti učenika, njihovih interesovanja, unutrašnjih motiva za učenje i sl., pa ove metode, vešto kombinovane sa proverenim tradicionalnim metodama (radi se, dakle, o primeni mnogih, a ne samo jedne metode) mogu da obezbede one opšte ishode u radu i učenju koje nameću savremeni zahtevi i sadržaji obrazovanja i uopšte savremeni nivo razvika društvenih i ekonomskih odnosa.

U savremenim uslovima ovladavanja programskim sadržajima, nastavne discipline u velikoj meri zavise od nauke koja se nalazi u osnovi njihovog sadržaja. Sadržaji nastave postaju sve složeniji i sve više ovisni od logike i metoda naučnog saznanja. Nastavne metode, kao i metode naučnog saznanja, široko koriste skupnost misaonih operacija i načina logičkog mišljenja pa se govori o povezanosti metoda nastave sa metodama naučnog saznanja. Međutim, nastavne metode se ne mogu poistovetiti sa naučnoistraživačkim metodama, ali se mora ukazati na vezu koja među njima postoji. Proces učenja je velikim delom proces saznavanja pa podleže zakonima koji se odnose na ljudsko saznanje. Obzirom na to da je nastava saznanajni proces, uvek vezan za određeni nastavni predmet, ona je determinisana i logikom tog predmeta. Vezu između nastavnih i istraživačkih metoda je i u tome što se učenik nalazi u sličnoj situaciji u kojoj se nalazi istraživač. Zbog toga, nastavne metode moraju biti tako usmerene da učenike postave u pravu situaciju učenja i saznavanja, tražanja i otkrivanja. Posredstvom nastavnih metoda, nastavnik prenosi učeniku iskustva i dostignuća čovečanstva koja su uopštena i svedena u sistem nauka. Tako, nastavne metode postaju posrednik između tih saznanja i učenika i na veza predstavlja logički aspekt nastavnih metoda.

Nastavne metode ne podležu samo logičkim zahtevima već imaju i svoje psihološke osnove. Izbor i primena nastavnih metoda ne zavise samo od logike predmeta koji se predaje već i od uzrasnih i drugih psiholoških uslova i mogućnosti usvajanja znanja u kojima se odvija nastavni proces. Svaka nastavna metoda i postupak imaju specifičnu psihološku strukturu i uspešnije su ako nastavnik više vodi računa o psihološkim momentima određene nastavne situacije. To omogućava da se odabere najuspešnije metode i postupci na taj način obezbede mogućnosti za što potpuniji razvitak učenika.

Nastavne metode zavise i od posebnih svojstava i specifičnosti pojedinih nastavnih predmeta i njihovih sadržaja („grade“), čije se izlaganje povezuje s određenim zahtevima. Način rada nastavnika istorije i književnosti, u kojima se znatno više koriste knjige, različite slike, dokumenti i sl. razlikuje se, na primer, od rada na časovima fizike, hemije i biologije, u kojima se traži neposrednije upoznavanje s predmetima, pojavama i procesima ili, pak, u matematici, tehničkom obrazovanju i dr. u kojima treba obezbediti veliki obim veština i navika, vežbanja i praktična zanimanja. Svaki nastavni predmet, u izvesnom smislu i na poseban način, odražava metode istraživanja koje su specifične za pojedine naučne discipline i područje znanja.

Nastavne metode su objektivni činilac izvođenja nastave. Metodičko uobličavanje nastave, koje treba da vodi proces učenja tako da učenici sopstvenom aktivnošću ovladaju obrazovnim sadržajima, uslovljeno je mnoštvom objektivnih faktora pa se nastavne metode ne smeju mešati sa individualnim načinima predavanja nastavnika, što bi neminovno dovelo do proizvoljnosti i subjektivizma u nastavnom radu.

KLASIFIKACIJA NASTAVNIH METODA

Nastavni proces je veoma kompleksan i odlikuje se brojnim raznovrsnostima, neprestanim traženjem novih metodičkih rešenja, skladnim odnosom svih osnovnih formi. On predstavlja dijalektičko jedinstvo zajedničkog rada nastavnika i učenika, mišljenja, jezika i saznanja, vaspitanja i obrazovanja, imajući sve to u vidu, didaktika ne može da ostane samo na konstatacijama pojava i oblika nastave već mora da razvija principe koji su pogodni za razvrstavanje obilja konkretnih pojava i njihovog svodenja na suštinu. Razvrstavanje pomaže da se u nastavnim metodama i postupcima ukaže na ono što je opšte i zajedničko, posebno i konkretno, teorijsko i praktično, suštinsko i slučajno – ono što je karakteristično za datu grupu metoda. To je veoma značajno za pravilno usmeravanje pedagoške prakse i potpuniji prilaz nastavnika i učenika nastavi i učenju. Klasifikacija stvara red i sistem, omogućava sagledavanje teorijskih osnova nastave, produbljivanje pedagoške misli, pravilan izbor obrade pojedinih predmeta programskih sadržaja, uvođenju njihovih vrednosti i nedovoljnosti, stvaranje uslova za usavršavanje zajedničkog rada nastavnika i učenika i postizanje što boljih rezultata.

Prilazi i stavovi didaktičara koji se odnose na nastavne metode nisu usaglašeni, pa u didaktičkoj literaturi o tome nema jedinstvene klasifikacije. Različite klasifikacije imaju za osnovu jednu ili više strana vaspitno-obrazovnog procesa.

Najstarija podela je obuhvatala samo usmene metode koje su dominirale u tradicionalnoj školi, a imaju značajnu ulogu i u savremenoj.

Kasnije podela imaju u vidu i neke druge zahteve i kriterijume. Tako, na primer, Sosnicki (K. Sosnicki, 1948) smatra da postoje samo dve metode učenja kojima odgovaraju dve grupe nastavnih metoda: predavanje i istraživanje. Navročinski (B. Nawroczyński, 1961) dodaje i treću – laboratorijske.

U osnovi ovih podela nalaze se razni kriterijumi. Osnovni kriterijum za izdvajanje metoda predavanja je način na koji se izlaže novo gradivo. Istraživačke metode su izdvojene na osnovu rada učenika („istraživanje znanja“), a za laboratorijske kriterijum je mesto rada.

Polazeći od izvora znanja, veći broj sovjetskih didaktičara (Golant, Šapovalenko, Veržilin i dr.) smatraju da se sve nastavne metode mogu podeliti u tri velike grupe: usmene (verbalne), obične i praktične. Zbog svoje jednostavnosti i pogodnosti primene, ova podela je popularisana u literaturi ali nije i opšteprihvaćena. Mnogi stručnjaci se ne slažu sa ovom klasifikacijom zbog polaznih stavova pri razvrstavanju pa navode da reč (govor) nije izvor znanja već značajan sastavni deo saznanog procesa; slika je etapa u formiranju znanja, a ne njegov izvor, dok praksa u saznanju ima ulogu i izvora i kriterijuma istine. Mogu se staviti primedbe i na nedovoljno jasne, nepotpune kriterijume za utvrđivanje pripadnosti pojedinih metoda određenim grupama. Tako se pokazivanje ne oslanja samo na reči već i na slike, dok laboratorijske aktivnosti koriste sva tri elementa: reči, slike i aktivnosti.

Ovoj klasifikaciji je, po svojoj jednostavnosti, slična i klasifikacija nastavnih metoda koja pri razvrstavanju ima u vidu: izlaganje nastavnika i rad i učenje učenika. Prva grupa obuhvata različite načine predavanja i druge postupke u kojima se naglašavaju aktivnosti nastavnika. Zadatak učenika je da slede logiku izlaganja nastavnika, da shvate suštinu nastavnog gradiva, da ga usvoje, a kasnije da ga mogu ponoviti. Druga grupa metoda obuhvata različite oblike i načine učenja učenika: vežbanja, samostalne laboratorijske i praktične radove i sl. Sada je težište na saznavnim aktivnostima učenika, a uloga nastavnika je da spretno organizuje i vodi proces učenja.

Osnovna slabost ove klasifikacije je u tome što se metode izlaganja i učenja, uloga nastavnika i učenika, posmatraju nezavisno jedna od druge, a poznato je da se one uzajamno uslovljavaju i jedinstveno utiču na načine obuke.

Klasifikaciju nastavnih metoda nastojao je da pojednostavi nemački pedagog Klingberg (Lothar Klingberg, 1974), svodeći ih na tri osnovna metoda postupka: izlaganje nastavnika, samostalni rad učenika i zajedničku prorađu problema od strane nastavnika i učenika. U prvoj grupi nastavnih metoda, izlaganju, aktivan je nastavnik koji pokazuje, priča, objašnjava. Ovde prevladuje receptivno učenje. U samostalnom radu, učenici relativno sami rešavaju postavljene zadatke. Ovde prevladuje produktivno učenje. Između ova dva osnovna metoda oblika nalaze se nastavne metode zajedničke prorađe, a situaciju učenja karakterišu kako receptivna, tako i produktivna dostignuća.

Ova klasifikacija proizlazi iz funkcije poučavanja da podstakne i usmeri proces učenja. Svaki osnovni metodski oblik nastave karakteriše se mnoštvom pojedinih oblika i varijanti i sve one nastoje da učenike usmere na aktivan susret s obrazovnim gradivom, nastavnom materijom. Insistira se na otkrivanju unutrašnjih struktura

Škafy N

osnovnih metodskih formi i naglašavaju se postupci koji dovode do stvaralačkog samostalnog rada učenika i do razvijanja njihovog samostalnog mišljenja.

Osnova klasifikacije nastavnih metoda koje su predložili sovjetski didaktičari Lerner i Skatkin (L. J. Lerner, M. N. Skatkin, 1965) je unutrašnja karakteristika misaone delatnosti učenika sa stanovišta mogućnosti istraživačkog prilaza i postojanja problemskih situacija. Autori izdvajaju sledeće grupe nastavnih metoda:

1. objašnjavajuće-illustrativna metoda (ili reproduktivna), koju vežba pamćenje i pruža znanje ali ne osigurava radost naučnih istraživanja i ne razvija stvaralački način mišljenja". Ova metoda je povezana sa usvajanjem gotovih znanja koja na različite načine saopštava i prenosi nastavnik. Obuhvata: predavanja, demonstracije, lektiru i tv-emisije i sl.;

2. Problemska metoda je ona putem koje učenici aktivno učestvuju u rešavanju raznih problema koje nastavnici postavljaju u vidu sazajnih zadataka. Omogućava "sticanje veština logičkog i kritičkog mišljenja".

3. delimično-istraživačka metoda omogućava aktivno učešće učenika u nekim etapama naučnog istraživanja (plan, postavljanje hipoteza, posmatranje, i sl.) i dozvoljava im da savladaju elemente naučnoistraživačkog procesa;

4. Istraživačka metoda omogućava učenicima da upoznaju principe i etape naučnog istraživanja, da savladaju odgovarajućom metodologijom i rešavaju postavljene probleme.

Ova klasifikacija je važna za teoriju i praksu nastave zato što obraća pažnju na razvijanje stvaralačkih sposobnosti učenika i neophodnosti istraživanja u procesu učenja. Lerner i Skatkin smatraju da se u njihovoj klasifikaciji postepeno prelazi od metoda koje od učenika zahtevaju relativno mali stepen samostalnosti na metode koje šire angažuju njihovu samostalnost. Uobičajene metode nastave (posmatranje, predavanje, štampani materijali, eksperimentisanje i sl.) predstavljaju za autore samo spoljne forme metoda koje su oni formulisali i obrazložili. Valja primetiti da se u ovoj klasifikaciji ne mogu uspešno odvojiti problemske metode od istraživačkih jer istraživanje nije ništa drugo do rešavanje društveno značajnih problema.

Posebnu pažnju zaslužuju kriteriji za klasifikovanje nastavnih metoda („modela poučavanja“), koje su dali američki psiholozi Gejdz i Berliner (N. L. Gage, D. C. Berliner, 1975). Njihovi kriterijumi su usmereni u četiri pravca: na informacione procese, socijalne interpretacije, ličnost učenika i promene ponašanja učenika. Grupa metoda prema prvom kriterijumu obuhvata tokove koji vode intelektualnom razvoju, upotrebi induktivnih i deduktivnih procesa, rešavanju problema i sl. Druga grupa obuhvata nastavne modele usmerene ka unapređivanju interpersonalnih odnosa i demokratskih procesa. Treća grupa, orijentisana na ličnost učenika, posebno ima u vidu zadovoljavanje individualnih razvojnih potreba kao što je kreativnost i sl. Poslednja grupa, promena ponašanja, kao pristup ima programirane instrukcije koje obuhvataju razne štampane materijale, kao i ono što se odnosi na međusobne odnose i ponašanje između učenika i nastavnika i učenika.

Ova klasifikacija ima značajnu praktičnu primenu i može doprineti efikasnijem i konkretnom vaspitno-obrazovnom radu.

I naši didaktičari su se bavili klasifikacijom nastavnih metoda pa ćemo pomenuti neke od njih. Tako, P. Šimleša daje sledeću podelu nastavnih metoda: izlaganje, razgovor, rad na tekstu, demonstracije, laboratorijski radovi, praktični

radovi. Veoma sličnu podelu ima i M. Kolić: usmeno izlaganje, razgovor, pokazivanje, rad sa tekstom, grafički radovi, laboratorijski radovi. T. Prodanović daje sistematizovanu podelu. Sve nastavne metode deli na: verbalno-tekstualne, ilustrativno-demonstracione i laboratorijsko-eksperimentalne.

U dosadašnjim izlaganjima prikazane su različite podelu nastavnih metoda kako bi se mogla sagledati složenost ovog problema. Kao što se može videti, pomenute klasifikacije imaju u svojoj osnovi različite polazne kriterijume. Gledano u celini, u njima se kao osnova uzima bilo spoljna, bilo unutrašnja strana ili, pak, i jedna i druga. Spoljna strana ima u vidu izvore znanja, a unutrašnja se odnosi na stepen samostalnosti i sazajnu delatnost učenika. Ove dve strane ne treba posmatrati odvojeno zato što je priroda nastavnog procesa takva da podrazumeva i izvore znanja i njihovo prenošenje ali i učenike koji ta znanja usvajaju kao i njihove sazajne i druge mogućnosti. Takođe treba ukazati da, bez obzira na različite klasifikacije, nastavne metode valja posmatrati kao nezavisne i celovite strukture koje se pod određenim uslovima mogu uspešno primenjivati.

Imajući sve to u vidu, smatramo da bi sledeća podela u velikoj meri mogla zadovoljiti i kriterijume koji se nalaze u njenoj osnovi i potrebe celovitijeg sagledavanja nastavnih metoda i njihovu primenu. Takvu podelu zastupaju poljski didaktičari (Okoń, Kupisiawicz, Zasynski i dr.), a osnova od koje polaze pri razvrstavanju je: posmatranje, reči i praktična delatnost. Ta osnova podrazumeva tri grupe nastavnih metoda: 1. metode zasnovane na posmatranju (pokazivanje), 2. metode zasnovane na rečima: monološke (opis, priča, pripovedanje), dijaloške (popularna predavanja, diskusije) i rad sa knjižom; 3. metode zasnovane na praktičnim aktivnostima učenika (praktična zanimanja, laboratorijski metod).

Ova podela se slaže s istorijskim nastankom i razvojem nastavnih metoda. Međutim, važniji razlog je što se u njenoj osnovi sadrži put kojim se odvija proces saznanja koji teče „od živog opažanja ka apstraktnom mišljenju, a od ovoga ka praksi“. Tom procesu odgovaraju i pojedine grupe nastavnih metoda. Tako, „živom opažanju“ odgovaraju metode zasnovane na posmatranju; „apstraktnom mišljenju“ metode zasnovane na rečima; a „praksi“ – grupa metoda zasnovana na praktičnim aktivnostima. Pri tome, u svakoj od pomenutih grupa nastavnih metoda javljaju se procesi analize i sinteze, indukcije i dedukcije. Ovakva podela zadovoljava kriterije koji se odnose na izvore saznanja kao i one koji se odnose na usvajanje tog znanja od strane učenika. Osim toga, ove metode su bliske sadašnjoj nastavnoj praksi i razlikama u načinu rada nastavnika. Svaka od pomenutih metoda može da obavlja osnovne didaktičke funkcije: da upoznaje učenike s novim gradivom, obezbeđuje utvrđivanje stečenog znanja, omogućava kontrolu i ocenjivanje nivoa kvaliteta usvojenosti znanja.

U savremenom radu škole pojavili su se i oblici rada koji zbog svoje specifičnosti ne ulaze ni u jednu od navedenih grupa. To se, pre svega, odnosi na programiranu nastavu i učenje, pa ćemo ih posebno izložiti.

METODE ZASNOVANE NA POSMATRANJU

Metode zasnovane na posmatranju sastoje se u pružanju znanja i veština putem čulnog opažanja. Zahvaljujući opažanju, ljudi upoznaju oblike, karakteristike, osobenosti stvari, pojava i procesa koje ih okružuju. Ovakvo

posmatranje u nastavi, usmereno u kontinuirano
puno opažanje

upoznavanje pojavljuje se kao rezultat usmerenog posmatranja ili različitih pokazivanja i merenja. Posmatranje se u principu javlja u dva osnovna pravca, u dva osnovna vida. U prvom kao metodički postupak koji se primenjuje kada ono što se pokazuje služi kao ilustracija sadržaja koji se prenose posredstvom drugih metoda. I u drugom kao nastavna metoda, kada pokazivanje zauzima veći deo časa i ima za cilj sticanje određenih znanja ili veština.

Posmatranje predstavlja plansko, usmereno i kontinuirano opažanje sveta koji nas okružuje, što omogućava proučavanje pojava, procesa i promena koje se odvijaju ili iz njih proizilaze. Posmatranje znači oblik aktivnog čulnog saznavanja koje ima za cilj upoznavanje predmeta i pojava, prikupljanje činjenica i drugih elemenata neophodnih za razumevanje, za formiranje osnovnih predstava i pojmova o predmetima i pojavama koje nas okružuju. Opažanje izaziva i podstiče različite misaone procese pa je na taj način povezano sa mišljenjem.

Kako posmatranje predstavlja aktivno čulno opažanje, ono se često primenjuje u nastavi. Budući da u posmatranju i opažanju učestvuju čula (vid, sluh, dodir, miris, ukus), kod učenika se stvaraju različite predstave, što omogućava aktivno i svesno usvajanje znanja.

U nastavnom radu mogu se uočiti dva oblika posmatranja: kvalitativno i kvantitativno. Kvalitativno posmatranje se ostvaruje primenom posebnih pribora i aparata koji omogućavaju sagledavanje i upoznavanje određenih predmeta i pojava. Tako, na primer, primena mikroskopa omogućava opažanje i saznavanje različitih sastava i struktura koji se bez ovog instrumenta ne mogu opažati; primena teleskopa omogućava opažanje nebeskih tela i različitih promena u vasioni. Ili, pak, primenom različitih supstancija u izazivanju određenih reakcija u hemiji, utvrđuju se različiti fizičko-hemijski procesi i promene. Kvantitativna posmatranja pretpostavljaju korišćenje različitih pribora za merenje i utvrđivanje određenih stanja. Na primer, upotreba termometra za merenje i utvrđivanje temperature, barometra za utvrđivanje vazdušnog pritiska, Gajgerovog brojača, za utvrđivanje radioaktivnih elemenata i sl. Treba, međutim, naglasiti da je ova podela uslovna i da ni u kom slučaju ne znači da su kvalitativna i kvantitativna opažanja nešto odvojeno i nezavisno jedno od drugog. Jasno je da kvantitativna posmatranja omogućavaju da se steknu određena saznanja, konstatacije i zaključci, a to dovodi i do određenih rezultata u saznavanju predmeta i pojava što govori i o njihovom kvalitetu.

Posmatranje ima veliku ulogu i značaj u nastavi. Primenjuje se u svim fazama nastavnog rada: u izlaganju novog gradiva, ponavljanju i utvrđivanju, za vreme različitih eksperimenata, u procesu društveno-korisnog i proizvodnog rada, na ekskurzijama, pri izradi domaćih zadataka itd. Poseban značaj posmatranje ima u prirodno-naučnim disciplinama gde predstavlja i osnovu i put u saznavanju, u donošenju zaključaka, uopštavanju i proveravanju. Posmatranje se organizuje u nastavi i izvan nje pod rukovodstvom nastavnika i samostalno, zavisno od cilja i zadataka saznavanja i učenja.

Da bi posmatranje u nastavi ispunilo očekivanja ono zahteva brižljivu pripremu. Pre svega, važan je izbor predmeta i pojava koji će biti posmatrani, tj. šta će se posmatrati. Zatim je važno uputiti učenike kako će posmatrati. Takođe je važno da učenici znaju šta je cilj posmatranja, bilo da se posmatranje odvija pod rukovodstvom nastavnika ili samostalno, u odeljenju ili izvan njega. Nastavnik treba

sa učenicima da razradi plan posmatranja, da ih uputi u tehniku opažanja i posmatranja. To podrazumeva primenu i nekih drugih elemenata, kao što su: različita beleženja, unošenje raznih podataka, pravljenje skica i crteža, izdvajanje suštinskih podataka i sl. Posmatranje i beleženje nameću i potrebu poučavanja učenika o obradi i razradi dobijenih podataka, kao i formulisanje rezultata i zaključaka. Svako posmatranje treba da se završi određenim zaključcima, odnosno rezultatima u čijem formulisanju treba da učestvuju i učenici, bilo samostalno, bilo sa vršnjacima sa kojima rade u grupi ili zajedno sa nastavnikom. U radu naših škola nedostaje upravo ovaj završni neophodan deo posmatranja. Tek kada učenici budu u stanju da naprave kratak završni izveštaj (usmeni ili pismeni) onoga što su posmatrali i pratili, tek tada se može smatrati da je posmatranje izvedeno do kraja i da je ispunilo svoj cilj i zadatke.

POKAZIVANJE

Pokazivanje (demonstracija, od lat. *demonstratio* = očigledno prikazivanje, dokazivanje, obučavanje iznošenjem konkretnih ilustracija činjenica) kao nastavna metoda podrazumeva kompleks didaktičkih aktivnosti nastavnika, koji se sastoji u izlaganju različitih prirodnih (realnih) predmeta, njihovih slika ili modela, prikazivanju određenih pojava, događaja ili procesa i objašnjavanju njihovih bitnih svojstava. Ova metoda ne bi trebalo da se poistovećuje sa tradicionalnom primenom očiglednosti u nastavi, koju je argumentovano kritikovao Haas Ebl (H. Aebly, 1966) u svojoj *Psihološkoj didaktici*. Ebl ističe da je psihološki i didaktički apsurdno ono učenje koje usmerava pasivno posmatranje, podražavanje operacija i očiglednih sredstava koje prikazuje nastavnik. Tradicionalna nauka o nastavi se, naime, zasniva na teoriji delovanju predstava na psihi ljudi, pa pojavu misaonih operacija koje se ne uklapaju u njen sistem obiluzi ili ih smatra izvedenim iz predstava. Opravdano se ukazuje da nije dovoljno da se učenicima prikaže sliku i skrene pažnju na određene pojedinosti pa da se samim tim izazovu utisci iz kojih će dalje slediti željeni pojmovi i apstrakcije. Nastavnik je dužan da na odgovarajući način podstakne misaone aktivnosti učenika kako bi upoređivali ono što im se prikazuje i objašnjava, vršili odgovarajuće transformacije i sl. Prema tome, osnovni element mišljenja nije ono što se prikazuje učenicima već shema aktivnosti pri čijem izvođenju subjekat ima značajnu i aktivnu ulogu.

Prikazivanje se ne može posmatrati samo su vizuelnog stanovišta. Pod „prikazivanjem“ se misli na saznavanje na najbolji mogući način. Jedno čulo ne bi smelo da zameni druga čula sve dok su ona normalna. Zbog toga u saznavanju materijalnog sveta određenu ulogu imaju ne samo vizuelno i akustičko čulo, već se to odnosi i na funkciju svih ostalih čulnih organa, pa je neophodno da se ona međusobno dopunjavaju. Što više čulnih organa opaža neki predmet ili pojavu, doći će do potpunijeg i trajnijeg usvajanja znanja.

Najveću didaktičku vrednost ima pokazivanje realnih predmeta, prirodnih objekata, pojava i procesa koji se dešavaju u prirodnim, realnim i živim uslovima. Ukoliko je takvo prikazivanje teško ili nemoguće ostvariti, onda prirodne eksperimente treba demonstrirati u veštačkoj sredini (zoološkom vrhu, na primer) ili ih, pak, zameniti odgovarajućim nastavnim sredstvima. Sva nastavna sredstva se mogu

podeliti u dve velike grupe: trodimenzionalne i dvodimenzionalne. U prvu grupu spadaju različiti modeli, aparati, reljefne karte, makete, diorane i dr., a u drugu: slike, fotografije, dijafilmovi, dijapozitivi, crteži, grafikoni, sheme, tabele, mape, zvučne slike (magnetofonske trake) i sl.

Modeli imaju značajnu ulogu u nastavi raznih predmeta. Služe za trodimenzionalno prikazivanje predmeta i objekata u veličini koja je najpogodnija za posmatranje. Njima se mogu prikazivati skrivene unutrašnjosti predmeta, strukture geometrijskih tela, princip rada motora s unutrašnjim sagorevanjem i sl., u uslovima koji su veoma slični autentičnim. Zbog boljeg uočavanja moguće je izostaviti sporedne i nebitne delove i elemente, a istaći ono što je suštinsko. Mogu biti različite i vrste i oblika: u prirodnoj, mikro i makroveličini ili kao modeli preseka, figurativni, funkcionalni ili apstraktni. Najkorisniji su oni koji prikazuju dinamiku, funkciju, radnju, a mogu se rastaviti na sastavne delove (elemente) i ponovo spojiti u celinu.

Veliku primenu i didaktičku vrednost imaju i dvodimenzionalna sredstva: slike, crteži, fotografije, grafikoni i dr. Ova sredstva se mogu podeliti na statična i dinamična, a u okviru ovih mogu se vršiti dalje podele na crno-bela i u koloru.

Posebnu grupu dvodimenzionalnih nastavnih sredstava čine dijafilmovi i dijapozitivi. Njihova je prednost u tome što se mogu koristiti u svim nastavnim predmetima i na raznim školskim nivoima, za postizanje različitih ciljeva i zadataka. Omogućavaju prikazivanje najrazličitijih vizuelnih materijala: slika, skica, tabela, geografskih karata, grafikona, tekstova i dr. Ukratko, sve što je moguće fotografisati može da predstavlja sadržaj dijastika. Osim toga, njihovo prikazivanje nije vezano za unapred određeno vremensko trajanje. Svaka pojedinost na slici može se upoznati u različitim odnosima prema celini jer se očima omogućava gledanje u svim pravcima („šetanje očiju“), što obezbeđuje bolje analitičko posmatranje i ispitivanje. Najčešće obezbeđuju veću pažnju za vreme pokazivanja (fenomen fokalizacije). Sa malo spretnosti mogu ih praviti i sami nastavnici ili uz suradnju sa učenicima, njihovim sekcijama i klubovima, pa se tako mogu zadovoljiti raznovrsne potrebe koje postavlja savremena škola i nastava.

U praksi školskog i nastavnog rada sve veću primenu ima film kao dinamično, vizuelno ili audiovizuelno sredstvo koje obezbeđuje specijalne uslove u vaspitno-obrazovnom radu, a učenicima dočarava stvarnost života i rada u raznovrsnim manifestacijama i različitim vremenskim razdobljima. Omogućava stvaranje potrebnog kontakta sa stvarnošću, prikazivanje slike predmeta ili bića u životnoj ili odgovarajućoj sredini, u akciji, dočaravajući tako stvarnost. Svojstvena mu je plastičnost predmetne očitosti, izaziva interesovanje, omogućava neposredno doživljavanje i motivise gledaoce stvarajući posebne vaspitno-obrazovne situacije. Tehničkim sredstvima i različitim postupcima na filmu se omogućavaju ponavljanje, ubrzanje i usporavanje, smanjivanje i uvećavanje, sažimanje i razvlačenje, prikazivanje statičnog i dinamičnog, razlaganje pojava na sastavne delove i njihovo spajanje (analiza i sinteza). Može se koristiti u svim fazama nastavnog procesa, kao i za ostvarivanje različitih ciljeva i zadataka. Da bi uloga značaj i vrednost filma došli u nastavu do punog izraza, potrebno je da se primenjuje posle brižljive i intenzivne pripreme nastavnika. Priprema nastavnika i način korišćenja nekog filma isto su toliko važni kao i to što film sadrži i pruža učenicima.

Proširuje se i primena televizije u obrazovanju i nastavi, kao i sredstva koja poseduju kvalitete filma i radija: objedinjava sliku i reč. Mogućnosti televizije su mnogo šire jer se ona koristi i svim drugim sredstvima: običnim i dijaslikama, filmovima, crtežima, gramofonskim pločama, magnetofonskim trakama, neposrednim prikazivanjem prirode i ljudi i mnogim drugim mogućnostima. Na taj način televizija postaje univerzalno audiovizuelno sredstvo: sintetičko (funkcionalno sjedinjava auditivne i vizuelne elemente), dinamičko (prikazuje podatke o objektivnoj stvarnosti i u dinamičkim relacijama) i kombinativno (povezuje ranije poznata sredstva u novim kombinacijama). Najvažnije didaktičke funkcije televizije su u tome što ona: približava stvarnost koja nije dostupna u procesu učenja, budi interesovanje prema predmetu saznanja, razvija sposobnost opažanja, aktivnost, maštu i mišljenje.

Svakako da različita nastavna sredstva zahtevaju primenu posebnih postupaka i načina prikazivanja. Međutim, postoje i neka opšta pravila. Poljski didaktičar Okonj (W. Okonj) je izdvojio i formulisao sledeća opšta pravila:

1. posmatranje treba organizovati na takav način da svi učenici mogu detaljno da razgledaju prikazani predmet;
2. prikazivanje treba da omogući zapažanje predmeta po mogućnosti svim čulima, a ne samo vidom;
3. prikazivanje treba da bude na takav način organizovano, a pitanja za vreme posmatranja tako formulisana da najbitnije osobine i elementi predmeta ostave najjači utisak;
4. posmatranje treba da omogući učenicima upoznavanje sa stvarima i pojavama u njihovom razvoju i delovanju.

Primena ovih pravila je veoma značajna kada se određuje kvantitativna strana stvari, pojava i procesa koje se ispituju pomoću odgovarajućih jedinica merenja. Zahvaljujući merenju učenici se upoznaju sa kvantitativnim svojstvima analiziranih objekata, a pri tom se uče i preciznosti i sistematičnosti. Merenje omogućava i povezivanje znanja koja su stečena u različitim nastavnim područjima i predmetima.

Metode zasnovane na posmatranju očigledno pokazuju da imaju neke značajne pozitivne strane, kao i neke nedovoljnosti i ograničenosti. Prednosti metoda zasnovane na posmatranju su u sledećem:

1. Savremena nastava je tesno povezana sa životom, pa je zbog toga primena metoda posmatranja značajno proširena. U današnje vreme nije moguće uspešno izvoditi nastavu bez raznovrsnih posmatranja pojava u prirodi i društvu, u oblasti rada i u svim drugim domenima. Usmeravanje učenika na posmatranje različitih pojava i procesa, njihovo analiziranje, upoređivanje povezanosti i posledica, značajno proširuje oblast saznavanja učenika, sticanje raznovrsnih znanja i svesrano angažovanje misaonih procesa. Otuda je mesto i uloga posmatranja ne samo u nastavi nego i u savremenom načinu života izuzetno značajna.

2. U posmatranju učestvuju sva čula i odvijaju se različiti senzorni procesi, što je značajno za sva područja delatnosti i razna zanimanja i specijalnosti. Budući da se putem čula odražavaju raznovrsna svojstva predmeta, pojava i procesa, to pomaže pojedincima da se na pravi način usmere ka odgovarajućim aktivnostima, odnosno specijalnostima. Širi zadatak nastavnika sastoji se u tome da opažanja zasnovana na

različitim senzornim procesima usmere ka dobijanju neophodnih informacija specijalista.

3. Metodom posmatranja učenici stiču znanja na jednostavan i zanimljiv način. Adekvatnom primenom kod učenika se razvija ova sposobnost, što je veoma značajno za njihovo dalje učenje i saznavanje. Posmatranje na taj način postaje osnova, početak, može se čak reći i stil celokupnog kasnijeg učenja. Treba istaći da postoji razlika između posmatranja i gledanja, koju ne uočavaju uvek oni koji posmatranje primenjuju kao metodu u radu. Posmatrati znači opažati s unapred postavljenim ciljem, odnosno s unapred pripremljenim planom. Gledanje ne pretpostavlja obavezno postojanje cilja, odnosno plana.

4. Metoda posmatranja obezbeđuje neophodnu osnovu čulnog znanja (saznanja) bez koje ne bi bila moguća ni druga znanja, naročito apstraktna. Posmatranje je sredstvo za stvaranje, formiranje upstraktnih pojmova i za njihovu kasniju primenu u praksi. Samo po sebi ono nije dovoljno, a ograničen mu je i efekat. Posmatranje je, prema tome, pretpostavka za sticanje realnog znanja, ono postaje osnova svih kasnijih znanja i celokupne kasnije nadgradnje.

Ograničenosti i nedovoljnost ove metode uglavnom se odnosi na činjenicu da samo posmatranje, iako neophodno, nije dovoljno za ukupne aktivnosti i rad učenika. Pre svega, uz posmatranje je potrebno izlaganje, objašnjavanje, tumačenje, različite aktivnosti u vezi s posmatranim predmetima, pojavama i procesima. Pa čak i onda kada je posmatranje pručeno ili kombinovano s objašnjenjem, ni tada ono samo nije dovoljno za sticanje brojnih i raznovrsnih znanja, spretnosti, veština. Iz toga proizilazi da metode zasnovane na posmatranju treba da budu kombinovane s drugim metodama i postupcima što će obezbediti i druge vrste znanja (praktičnih, tehničkih i dr.). U tako složenom kompleksu metode zasnovane na posmatranju čine nezaobilazni početak, osnovu za sticanje znanja, ali uz koje se moraju primenjivati i druge metode i postupci.

METODE ZASNOVANE NA REČIMA

Reč, govor, verbalno izlaganje, imaju veliku ulogu u procesu saznavanja. Zahvaljujući govoru u mogućnosti smo da iskažemo naša znanja o neposrednoj stvarnosti kao i o onome što doživljavamo. Govor je jedini pravi posrednik među ljudima. On je i najpristupačniji i najrasprostranjeniji instrumenat u nastavi. Posredstvom reči i najapsurtnije ideje, misli i osećanja mogu da se izraze i objasne. Upravo zbog toga što se u ovoj metodi koriste izgovorene ili pisane reči, ona ima veliki značaj za razvijanje saznanja učenika kako u sadržajnom, tako i u formalnom pogledu. Reči omogućavaju saznavanje, a da pri tom nije uvek neophodno da se subjekti koji saznavaju dovedu u neposredan dodir sa stvarnošću. To pretpostavlja da učenici raspolaze s dovoljno čulnih iskustava i predstava o određenim predmetima i pojavama. Reči kojima se one označavaju treba da imaju konkretni sadržaj, a leksički fond valja stalno razvijati i obogaćivati.

Medutim, reči ne služe samo za prenošenje informacija već istovremeno upravljaju i saznavnom delatnošću učenika. Pri tom, nastavnik vodi računa o izboru sadržaja, polazeći od nivoa učenika u odeljenju, njihovih prethodnih znanja i iskustava, interesovanja, zahteva i zadatka koji se posravljuju na svakom konkretnom času. Pored izazivanja i razvijanja predstava i formiranja pojmova, ova

metoda podstiče interesovanja, emocionalno angažovanje i voljni napor učenika. Korišćenje metoda zasnovanih na rečima omogućava lako i slobodno uključivanje, kao i dalje razvijanje i obogaćivanje različitih drugih sredstava i postupaka; pokazivanje ilustracija različitih slika, slušanje i objašnjavanje muzike i dr.

Metode zasnovane na rečima nose i neke nedovoljnosti koje mogu postati prepreka razvoju saznanja i saznavnih sposobnosti učenika ako u nastavnom procesu nije na pravi način i u pravoj meri shvaćena njihova funkcija. Da bi se rečima adekvatno izrazila stvarnost, njima se mora pravilno služiti kako se ne bi postigao suprotan efekat – udaljavanje učenika od stvarnosti i dovodenje do formalizma i verbalizma. Ova konstatacija je značajna ako se ima u vidu didaktičko-vaspitni rad škole u kome govorna i pisana reč predstavljaju bitno sredstvo uticanja na učenike.

Imajući u vidu potrebe za stalnom aktivnošću učeničkog mišljenja, metode zasnovane na rečima u procesu nastave i učenja, mogu se podeliti na sledeća tri oblika:

1. monološke metode,
2. dijaloške metode,
3. rad sa knjigom (metoda čitanja ili tekst metoda).

MONOLOŠKA METODA

Oblik verbalnog izlaganja u kome nastavnik sam izlaže nastavno gradivo učenikima naziva se monološkom metodom. Ovu metodu, koja je poznata i kao metoda usmenog izlaganja i sticanja znanja, karakteriše izražena aktivnost nastavnika i pasivan položaj učenika. Bilo bi, međutim, pogrešno da se ovaj proces pojednostavi. Samo spolja posmatrano može izdati da su učenici neaktivni, da oni samo slušaju (nastavnik „nudi“, a učenici „primaju“). Na osnovu toga, neki zaključuju da je ova aktivnost reproduktivnog karaktera što je, svakako, pogrešno. Učenici će prihvatiti izlaganje nastavnika samo u slučaju ako on uspe da podstakne i usmeri njihovu samodelatnost ka ostvarivanju željenih nastavnih ciljeva i zadataka.

Didaktički značaj verbalnog izlaganja i sticanja znanja je u mogućnosti racionalnog predstavljanja nastavne materije. Na ovaj način gradivo se može izložiti sistematično, pregledno, logički povezano i za relativno kratko vreme. Njihov značaj je u vaspitnom uticanju nastavnikove reči, što posebno dolazi do izražaja u buđenju emocija učenika i uticanja na njihov pravičan govor, način izražavanja, obogaćivanje leksike i sl. Sistematskim radom i zalaganjem nastavnika da ovlada veštinom prilažanja i kazivanja, oslobađaju se i proširuju velike vaspitne mogućnosti koje leže u verbalnom izlaganju. Najzad, u razvijanju sposobnosti učenika da sistematski ovladaju izloženom materijom i da racionalno usvajaju potrebna znanja.

Postoje tri mogućnosti verbalnog izlaganja činjenica, događaja, opisa radnji i sl. Radi se o izlaganju događaja koji se najbolje mogu sagledati u svom vremenskom toku, izlaganju pojava koje se najcelishodnije posreduju prostorno, i izlaganju stvari koji su pretežno teorijska, do kojih se može doći logičkim putem. Njima odgovaraju verbalne metode koje, pored zajedničkih, poseduju i izvesne posebne, specijalne oznake prema kojima se međusobno i razlikuju. Uglavnom se primenjuju pri saopštavanju novih znanja. Sa formalnog stanovišta zajedničko im je što ih koriste samo nastavnici ili samo učenici. Razlikujemo sledeće vidove monološke metode: opisivanje, pričanje (priповедanje) i predstavljanje.

OPISIVANJE

Opisivanje je najjednostavniji način da se učenici usmeno upoznaju sa svojstvima živih bića, objektima i pojavama iz najrazličitijih područja stvarnosti. Usmereno je ka spoljnom svetu i pojavama koje nas okružuju, a veoma često je povezano s pokazivanjem. Najčešće se koristi za upoznavanje predmeta i pojava u njihovoj manje ili više statičnoj formi, u njihovoj završnoj fazi, završnom obliku, tj. kada više nije u pitanju radnja ili proces. Pri posmatranju pažnja se obraća na spoljno upoznavanje, bez dubljeg ulaženja i objašnjavanja unutrašnjih svojstava i procesa. Podrazumeva tačno opisivanje predmeta i pojava kako bi se o njima stekla prava i realna slika. Za nastavnike i učenike to je prilika koja im omogućava objektivno, tačno i brižljivo posmatranje i utvrđivanje stanja, bez subjektivnih ocena. Takav način rada vežba nastavnike, a vaspitava učenike da posmatraju i egzaktno utvrđuju činjenice i stanja.

Zavisno od predmeta ili pojave koja se posmatra, opisivanje može biti slikovito, živo i usmereno na izazivanje emocija, ili „suvo“, „fotografsko“, kakvo susrećemo u naučnim i tehničkim oblastima. Pri tom treba imati na umu da mladim učenicima više odgovara prvi, a starijim drugi način opisivanja. U svakom slučaju, pri opisivanju treba odabrati ono što je bitno i karakteristično, što pruža jasnu sliku određene pojave ili objekta.

Opisivanje se u nastavi primenjuje u dva vida kao slikovito i kao analitičko opisivanje. Pri slikovitom opisivanju neophodno je pridržavanje prostornog principa: opisivanje delova predmeta, živih bića, karakterističnih pojava prema određenom redosledu i nastojanja da se pruži što celovitija slika (na primer, opisivanje oruđa i oružja, istorijskih spomenika, osobenosti flore i faune, klime i sl.). Analitičko opisivanje je zasnovano na logičkom principu: najpre se izlažu opšta svojstva pa se prelazi na pojedinosti sa raznih stanovišta tako da se ovaj oblik opisivanja često približava objašnjenju (na primer, opisivanje parne mašine i delova koji omogućavaju njeno funkcionisanje). Kod ovog oblika nije dovoljno samo opisivanje već i odgovarajuća objašnjenja, ukazivanja na logičku povezanost i zakonitosti, pomaganje u pogledu razumevanja. S obzirom na to da objašnjenje zahteva dosledno opisivanje predmeta ili pojava, to se ono najčešće kombinuje s metodom posmatranja, razgovora, opitima, grafičkim predstavljanjima, demonstracijama.

PRICANJE

Pričanje je izlaganje u obliku opisivanja rečima, pripovedanja, koje se primenjuje u procesu nastave kada učenike treba upoznati sa konkretnim činjenicama, pojavama, događajima ili procesima. Uspešno se primenjuje posebno u onim slučajevima kada učenici treba nešto da nauče o prirodnim ili društvenim pojavama kao tokovima konkretnih radnji. U ovom slučaju se tok događaja vezanih za centralni problem oblikuje kao radnja (na primer, bitka na Neretvi, život i rad velikih naučnika vezan za najznačajnije pronalaskе i otkrića i sl.). Sa saznanog stanovišta, pričanje predstavlja adekvatan postupak za usvajanje činjenica. Zbog mogućnosti da se problem upozna razvojem, ispoljavajući se kao hronološki tok događaja, ovaj vid nastave odlikuje se velikim stepenom konkretnosti. Istina, to

omogućava upoznavanje stvarnosti ali je u nastavi važno da učenici mogu da uočavaju veze i odnose među pojavama, da razlikuju ono što je bitno i značajno od manje značajnog. Ova metoda u manjoj meri utiče na sposobnost apstraktnog mišljenja učenika.

Kod ovog načina dominira emocionalna komponenta izlaganja, u njemu se više oslanja na emocije nego na intelekt, što ni u kom slučaju ne znači da je pričanje lišeno informativnih vrednosti. Za razliku od opisivanja koje se primenjuje na svim uzrasnim nivoima, pričanje se pretežno primenjuje u elementarnoj nastavi, u mladim razredima osnovne škole za upoznavanje konkretnih događaja. Ono odgovara i karakteru mišljenja učenika ovog uzrasta. Primenom ovog vida nastave stvara se dobra psihološka podloga i podstiče se interes za učenjem, zato što je konkretno mišljenje dece, spojeno sa jakom emocionalnom i voljnom osnovom njihovog psihickog života, veoma podložno uticaju žive reči kojom se nastavnici obično koriste u svom radu. Osim toga, u početnim fazama nastave učenici usvajaju znanja na osnovu predstava izazvanih živom reči nastavnika.

To ne znači da se pričanje uspešno primenjuje samo u radu sa učenicima mladeg uzrasta. Ono se može uspešno primenjivati i na starijim uzrastima, ukoliko nastavnik uspešno motiviše učenike oživljavajući pričanje vlastitim iskustvom ili doživljajem, događajima iz svakodnevnog života, napisima iz dnevnih listova i dr. (Uspešno se može primenjivati skoro u svim nastavnim disciplinama, a posebno u nastavi literature i književnosti, istorije, geografije, biologije). Na ovaj način se pričanje dopunjava drugim nastavnim metodama i postupcima: pokazivanjem, objašnjenjima, diskusijom, čitanjem i sl. Poslednjih godina intenzivno se razrađuje metodika pričanja u pravcu što većeg uticanja na aktivnosti misaonih procesa učenika. Postavljanjem pitanja i davanjem različitih zadatka za razmišljanje, pre no što se izloži neki događaj, pričanje se može pretvoriti u metodu koja intenzivno angažuje mišljenje i aktivno utiče na njegov dalji tok.

Pričanje zamenjuje na neki način posmatranje stvari i pojava iz realnog života. Zbog toga se nameće potreba da se pričanje nastavnika oslanja što je moguće više na iskustva učenika, kako bi ga oni razumeli. Reči i termini kojima se nastavnik služi tokom pričanja takođe treba da budu dobro poznati učenicima, a ako to nije slučaj treba ih tokom izlaganja obavezno objasniti. Zadatak nastavnika nije u tome da svojim izlaganjem kaže sve o nekom događaju, već da odabere ono što je neophodno za njegovo razumevanje. Brižljivo valja odabrati, ne opterećivati učenike suvišnim pojedinostima, voditi ih od pojave ka suštini. Veoma je važno učenike poučiti da pažljivo slušaju, shvataju i usvajaju ono što je bitno u pričanju. Navika pažljivog slušanja je značajna ne samo u nastavnom radu već uopšte, čemu treba posvetiti posebnu pažnju u radu sa učenicima. Treba računati i na to da učenici ne mogu dugo pažljivo da slušaju zbog čega pričanje mora biti jasno, sažeto i platično, jasno i sažetim izlaganjem postižu se dva cilja: da učenici pažljivo saslušaju pričanje i da se u najmanjim razredima nauče kako treba pravilno i sažeto izložiti svoje misli.

Pričanje kao nastavna metoda ima niz prednosti: pobuđuje i zadovoljava radoznalost učenika, intenzivno utiče na reproduktivnu memoriju, a posredstvom nje i na osećanja, budi namernu pažnju i čini nastavu privlačnijom i interesantnijom, pobuđuje leksički fond, jezik i način izražavanja učenika. Svojem snažnim emocionalnim uticajima, pričanje može povećati efikasnost nastave na mnogim časovima i postati pravi doživljaj za učenika.

1) pažnja
2) nauka
3) učenje
4) neka deca

PREDAVANJE

Od svih metoda zasnovanih na izlaganju, predavanje predstavlja najstroženiji oblik predavanja je, u stvari, duže, kontinuirano raspravljavanje koje se uglavnom sastoji od tumačenja, mada u njemu ima i elemenata opisiivanja i pričanja. Za predmet svog izlaganja ono najčešće ima opisiivanje složenih sistema stvari, događaja, pojava i procesa, kao i odnose i zavisnosti među njima (uglavnom uzročno-posledičnog karaktera), sistematizovanje, upoređivanje, kao i upoštabvanje znanja koja se na drugi način i iz drugih izvora ne mogu pružiti učenicima. Obično se koristi u slučajevima kada se radi o usvajanju znanja apstraktnog karaktera na principu objašnjavanja odgovarajućih pojava. Karakteriše ga sistematičnost i čvrsta logička struktura gradiva, intenzivno angažovanje pažnje i pamćenje, usmerenost na hipotetičko-deduktivno mišljenje, duže vremensko izlaganje, što od slušalaca zahteva veliku intelektualnu aktivnost i psihički napor. Zbog takvih svojih osobnosti, predavanje kao način izlaganja više odgovara starijim učenicima (najstarijim učenicima osnovne škole, učenicima srednje škole, pogotovu studentima viših i visokih škola).

I pored toga što predavanje u znatnoj meri angažuje učenike, ova metoda do izvesne mere i na određen način usmerava na slušanje i pasivnost. Zbog toga se u sadašnje vreme zahteva modifikovanje klasičnih predavanja i njihovo kombinovanje s aktivnim postupcima i metodama u kojima značajno mesto zauzima učešće učenika i njihov samostalan rad. U ovako dopunjenom obliku nastavnik ne izlaže celo gradivo, već samo najznačajnije delove, osnovne tačke, posebno se zadržavajući na elementima koji su složeniji i teži za razumevanje. Ostale sadržaje učenici savladuju sami, koristeći se udžbenicima i priručnicima, širom stručnom literaturom, primenjujući različite vežbe opite i proveravanja. Predlaže se i primena različitih oblika tzv. „socijalizovanih“ predavanja: tokom predavanja, posle izlaganja određenog dela, nastavnik prepusta učenicima dalju obradu ili se, pak, predviđa zajedničko učešće nastavnika i učenika u pripremanju i realizovanju predavanja.

Da bi predavanje ispunilo svoj zadatak i ono što se od njega očekuje, mora da ispuni određene zahteve od kojih ćemo pomenuti najvažnije:

1. sadržaj predavanja mora biti prilagođen saznanjima i mogućnostima učenika, cilju i zadacima određene nastavne jedinice;

2. predavanje treba da sadrži suštinske delove problema, pošto detalji mogu da ih zamagle. Pojednostiti i detalje učenici mogu da nađu u udžbenicima i određenoj literaturi. Time se postiže još jedan cilj: učenici se navikavaju na aktivniji odnos prema saznavanju i učenju, a pri tom stiču određene veštine u korišćenju literature i drugih pomoćnih sredstava i tehnika;

3. činjenice, primeri, zadaci i drugi neophodni elementi predavanja moraju biti odabrani pošto su oni u funkciji dokazivanja opravdanosti zaključaka;

4. imajući u vidu nedovoljnost ove metode, predavanja treba povezivati kad god je to moguće sa drugim metodama i postupcima: demonstracijama, opisom, razgovorom, korišćenjem štampanog materijala. Utvrđeno je da od 100 informacija koje se daju putem usmenog izlaganja (pričanjem), učenici zapamte između 20 i 50%. To znači da nije celishodna preterana i jednostrana primena predavanja kao metodskog postupka;

2aj. Rad' → određenog Rezultata →

5. pošto su predavanja, kao oblik nastave, naporna za učenike i zahtevaju veliku koncentraciju pažnje, treba predvideti povremene pauze koje će značiti predah i mogućnost da se olakša zapamćivanje činjenica značajnih za dalje praćenje i razumevanje.

Ispitivanja su pokazala da zapamćivanje zavisi od dužine predavanja. Tako, na primer, posle 15-minutnog izlaganja, slušaoci su zapamtili 41% izloženog gradiva; posle 30-minutnog neprekidnog izlaganja, zapamćeno je 23%, a posle 45 minuta — samo 20% materijala. To znači da se u predavanju mora voditi računa kako o dužini izlaganja, tako i o pauzama;

6. da bi se učenici i kasnije bolje snalazili u izloženom materijalu, poželjno je da nastavnici tokom izlaganja beleže na tabli glavne ideje, značajne podatke, elemente i sl., jer učenici nisu uvek u stanju da ih sami odaberu i zabeleže najvažnije detalje iz toka predavanja.

Efikasnost predavanja u velikoj meri zavisi i od faktora kao što su jasna i dobro raspoređena struktura izlaganja, tj. raspored činjenica, živo i dinamično izlaganje, dobro raspoređene pauze, što potpunije izlaganje glavne ideje od koje zavisi shvatanje celine, izbor pitanja, povezanost s drugim predmetima. U svakom slučaju treba se čuvati jedinstvenog tipa „nastavnog predavanja“ čija je formalna struktura neodređena i rasplinuta.

DIDAKTIČKI CILJ DIALOGSKA METODA

Dijaloška metoda (metoda razgovora ili erotematska) spada u metode zajedničkog rada nastavnika i učenika koji treba da dovede do određenih rezultata u ostvarivanju postavljenog didaktičkog cilja. Zasniva se na pitanjima i odgovorima, razgovoru nastavnika sa učenicima i u tome je njena osnovna karakteristika. Razgovor omogućava verbalno komuniciranje s učenicima koje je ispunjeno određenim sadržajima, mislima, idejama pa je ono istovremeno i misaono komuniciranje. Otuda i sam naziv metode — dijaloška (od gr. *dialogos* = razgovor).

Razgovor omogućava nastavniku da podstakne mišljenje i misaone aktivnosti učenika, a istovremeno, na osnovu njihovih odgovora, da proverava celishodnost postavljenih pitanja i opravdanost svojih postupaka u nastavi. Na osnovu toga on je u mogućnosti da prema potrebi unosi neophodne korektive u pogledu dopune, obima i dubine gradiva koje obrađuje.

Razgovor kao nastavna metoda razlikuje se od običnog razgovora svojom usmerenošću ka ostvarivanju određenog cilja i adekvatnom pripremom nastavnika. U ovoj pripremi ne predviđaju se samo pitanja koja će biti postavljena učenicima, već takođe i njihova reagovanja i mogući odgovori kao i problemi koji se mogu pojaviti tokom razgovora. To znači da razgovor ne bi trebalo da bude kruti i pravolinijski, već neusiljen, fleksibilan, živ i dinamičan. Zadatak razgovora je da podstiče mišljenje učenika i da oblikuje sposobnost formulisanja sudova koji se zasnivaju na uverenju koje je dovoljno obrazloženo.

Razgovor nije niz pitanja i odgovora koja počinju od nastavnika i njime se završavaju (nastavnik uvek pita, učenici uvek odgovaraju). Odlika pravog razgovora je obuhvatanje što šireg kruga učesnika. Razgovor najčešće pokreće nastavnik, učenici prihvataju osnovnu ideju i uključuju se u njegov tok, postepeno proširujući

krug učesnika. Na taj način, posredstvom ove metode, učenici se aktivno uključuju u proces sticanja znanja pa i sami postavljaju pitanja i na njih odgovaraju.

Ukoliko nastavnik proceni da će doći do prekida razgovora ili, pak, da razgovor ide u pogrešnom smeru, nastavnik se uključuje i vraća učenike na osnovnu temu, daje neophodne dopune i ispravke, podstiče, usmeravajući njegov daljnji tok. Može se reći da je razgovor u znatnoj meri „kolektivni proces mišljenja“. Kao dinamičan proces kolektivnog zbivanja, on podrazumeva kontinuirano usmeravanje od strane nastavnika, što je i osnovna pretpostavka da ne dođe do remećenja pa i prekidanja nastavnog procesa. Uspesna primena ove metode zavisi i od jasno utvrđene teme i određivanja nastavnih zadataka pa je neophodno da se nastavnik odluči na kom nastavnom sadržaju i kojim logičkim redosledom se mogu što efikasnije ostvariti postavljeni zadaci. Pored dobrog poznavanja nastavnog gradiva i njegove povezanosti sa ostalim gradivom, primena ove metode zahteva i dobro poznavanje psihologije učenika, posebno njihovih individualnih svojstava.

Za primenu ove metode neophodno je da učenici raspolazu izvesnim podacima i znanjem, doživljajima i iskustvima o materiji koja će se obrađivati. Drugim rečima, razgovor se primenjuje u situacijama kada nova istina logički sledi iz ranije poznate. Objektivna pretpostavka za vođenje razgovora može se ostvariti i samostalnim radom učenika.

analiza HEURISTIČKI RAZGOVOR

Heuristički razgovor (od gr. *heurisko* = otkriti, pronalaziti, naziva se još analitički ili genetički, jeste metoda koja usmerava učenike da sami traže rešenja postavljenog problema, naročito primenom induktivnih postupaka. Koristi se s ciljem davanja novih znanja. Nastavnik obično stavlja pred učenike određen zadatak ili stvara problemsku situaciju i putem vešto postavljenih pitanja podstiče znanja koja oni već imaju i tako ih dovodi do otkrivanja istine, novih postavki, rešenja i zaključaka. Rešavanje problema se može podstaknuti, a tražanja tokom razgovora obogatiti primenom različitih nastavnih materijala ili tehničkih sredstava. U takvim slučajevima dolazi do pojavljivanja novih činjenica koje zahtevaju odgovarajuća upoređenja i suprotstavljanja su postojećim. Bruner (J. Bruner, 1959) opisuje jednu situaciju, kao primer heurističke nastave i učenja s primenom nastavnog materijala. Materijal koji je iznet pred učenike sastojao se od geografske karte na kojoj su bila označena jezera, reke i rudna bogatstva. Učenici su imali zadatak da utvrde najvažnije saobraćajne puteve i gradove. U tu svrhu geografska karta je poslužila kao pomoćno sredstvo. Ona je sadržavala dovoljno informacija koje su učenici već imali tako da su mogli da predvide i obrazlože odgovarajuće hipoteze. Oni su na taj način podstaknuti na samostalno mišljenje. Pri tome, ostvarena je snažna unutrašnja motivacija koja ukazuje na mogućnost prenošenja znanja na druge situacije. Na ovaj način heurističko učenje je bilo podstaknuto odgovarajućim nastavnim materijalom i postupkom.

Dobre strane heurističkog razgovora su u tome što ima velike mogućnosti da se upravlja traženjem učenika, njihovim usmeravanjem i postepenim dovodenjem do pravog rešenja. Osim toga, ovaj način osposobljava učenike za samostalan rad i učenje, podstiče na veću aktivnost, povećava njihovu samosvest i omogućava uvid u znanje i razumevanje učenika.

proveravanje
ocenjivanje rešenja
analiza pročitanog teksta
vodi poreklo iz ev. škole
proveravanje i
ocenjivanje

KATIHETIČKI RAZGOVOR

Katihetički razgovor (od reči katihetika koja označava izlaganje veronauke pomoću pitanja i odgovora) se koristi pri određivanju, proveravanju i ocenjivanju znanja, a katkada i pri analizi pročitanog teksta. Vodi svoje poreklo iz feudalnih crkvenih škola i široko se primenjivao u nastavi veronauke po čemu je i dobio naziv. Ovaj metod se svodio na kratko reprodukovanje naučenog kao odgovor na postavljeno pitanje i bio je pretežno usmeren na treniranje pamćenja. U savremenoj nastavi ova vrsta razgovora se primenjuje u slučajevima kada nastavno gradivo treba doslovno zapamtiti pri ponavljanju i utvrđivanju (najčešće u slučaju frontalnog ispitivanja učenika) podataka iz geografije (imena reka i jezera, broj stanovnika, veličine zemalja i kontinenata i sl.), u istoriji (hronologija), stranim jezicima (reči i termini, primena gramatičkih pravila itd.). Da bi se izbegao katihetički dijalog i davanje utvrđenih odgovora, pitanja treba postavljati u drugom obliku, varirati ih, a nastavnom gradivu prilaziti sa različitih strana.

Metoda razgovora može se primenjivati na svim etapama nastavnog procesa, u svim razredima i predmetima i za rešavanje različitih didaktičkih ciljeva i zadataka: obradi i tumačenju novog gradiva, za ponavljanje, utvrđivanje, produbljivanje i sistematizovanje znanja, formiranje veština, a takođe i za proveravanje i ocenjivanje. Razgovor se takođe može voditi i posle obavljene opite u laboratoriji, praktičnog rada u radionici, završene posete preduzeću ili fabrici, obavljenog izleta ili ekskurzije. U ovakvim i sličnim slučajevima radi se o tzv. zaključnim razgovorima.

U dijaloške metode takođe spadaju popularno predavanje i diskusija.

POPULARNO PREDAVANJE

Popularno predavanje kao metoda zasnovano je na razgovoru nastavnika sa učenicima, pri čemu nastavnik ima vodeću ulogu. Da bi postigao cilj koji je sebi postavio u vezi s nekim nastavnim problemom, nastavnik smišljeno i prema određenom redosledu postavlja učenicima pitanja na koja oni odgovaraju. Pitanja su usmerena ka tome da učenici mogu polako, korak po korak, od nedovoljnih znanja da napreduju ka sve većim, širim i potpunijim. Za primenu ove metode učenici moraju imati minimum znanja koja omogućavaju njihovo dalje širenje i nadogradivanje. Pretpostavka za njenu primenu je ne samo pažljivo slušanje nastavnikovog izlaganja već i samostalna mislena angažovanost učenika.

Popularno predavanje je bilo izloženo ozbiljnim kritikama koje se odnose na neke bitne tačke njegove primene. U praksi se događa da popularno predavanje, umesto da aktivira učenike i pomogne im u sticanju znanja, guši njihovu inicijativu i samostalnost, zamagľuje cilj kome se teži kao i puteve predviđene za realizaciju. Jedan od kritičara ove metode bio je nemački pedagog Gaudig (H. Gaudig, 1860-1923). On je zamerno popularnom predavanju da je njegovo ležište na pogrešnoj strani. Naime, pitanje postavlja nastavnik koji već zna i odgovore. Na taj način ovakav postupak vodi formalizmu. U stvari, pitanja treba da postavljaju oni koji traže odgovore - učenici, očekujući ih od onih kojima su oni poznati, a to su nastavnici.

Smatramo da je ova Gaudigova primedba opravdana. Međutim, valja imati u vidu da je ona opravdana onda kada se popularno predavanje primenjuje kao jedini

metod nastavnog rada. Poznato je da to nije bio slučaj ni u tradicionalnoj, a pogotovu ne danas u savremenoj školi. U nizu metoda i postupaka popularno predavanje, kao jedno od njih, ima određeno mesto pa u takvom kontekstu i određen domet, ulogu i značaj.

Veću i efikasniju primenu ova metoda ima u mladim razredima osnovne škole gde može da služi i kao jedan od načina za saopštavanje novih znanja, ali i kao postupak za ponavljanje, utvrđivanje i kontrolu. U radu sa starijim učenicima ova metoda više se primenjuje za sistematizaciju i utvrđivanje znanja, a delimično i za kontrolu i ocenjivanje.

Popularno predavanje se ipak najviše koristi kao uvodno pripremanje učenika za rad. Razgovarajući sa učenicima, nastavnik saznaje šta oni već znaju iz domena teme koju namerava da obradi i šta su o tome razmišljali. Istovremeno, uvodno popularno predavanje je i dobra prilika da se učenici motivišu za rad i napore na obradi nove teme.

DISKUSIJA

(Razmena mišljenja)

Diskusija kao nastavna metoda sastoji se u razmeni mišljenja o određenoj temi ili problemu. Da bi se ova metoda mogla uspešno primeniti, neophodno je da učenici već raspolazu značajnijim znanjima iz područja koje se obrađuje. Većim i obimnijim znanjima raspolazu učenici starijih razreda što znači da se ova metoda može uspešno primenjivati u najstarijim razredima osnovne i u srednjoj školi. Budući da razmena mišljenja obuhvata iznošenje vlastitih stavova i pogleda, njihovo obrazlaganje, suprostavljanje drugačijim shvatanjima, sintetizovanje vlastitih i tuđih mišljenja, intervenisanje u pravom trenutku, stvaranje novih pretpostavki kao i proveravanje činjenica i daljih zaključaka — sve to pokazuje da je diskusija složena nastavna metoda. Da bi se ona uspešno primenila u radu i da bi učenici bili sposobni i spremni da se njome služe, u početku u školi, zatim izvan škole, a kasnije u životu, posebno je važno učenike poučiti, pripremiti, pokazati im kako se vodi diskusija.

Za uspešno vođenje diskusije neophodno je ostvarivanje i nekih drugih elemenata kao što su: socijalna fleksibilnost, demokratičnost i tolerančnost, osetljivost za ideje i potrebe drugih, kultura verbalnog komuniciranja, spretnost u vođenju same diskusije (traženje pogodnih reči i izraza, sposobnost da se saslušaju drugi, procenjuju njihovi argumenti, da se formulišu i kratko i sažeto obrazlože vlastiti pogledi, intervencija u usmeravanju diskusije u željenom pravcu, mogućnost da svako može da izloži svoje mišljenje i shvatanja, da se odupre uticaju tuđih mišljenja, da ne podleže uticajima emocija i sl.). Dakle, pored informacija, argumenata koji se odnose na predmet diskusije, veoma su važne socijalne i druge spretnosti koje treba naučiti. U tom pogledu kod učenika je značajno razvijati i određenu emocionalnu kulturu, tj. poučiti ih kako je neophodno izlagati probleme na što je moguće objektivniji način. Ponekad, pogrešno emocionalno intoniran razgovor zamagli argumente koji mogu biti dobri i valjani ali zbog emocionalne obojenosti ne postižu svoj pravi cilj.

Metoda diskusije od nastavnika zahteva „intelektualnu angažovanost“ — sposobnost da prati ceo kompleks interakcija, vodi i usmerava diskusiju, sledi

napredovanje pa eventualno i vraćanje rasprave, a da pri tom ne izgubi nit argumenta ili strpljenje zbog njene kompleksnosti.

Ciljevi zbog kojih je diskusija efikasnija od drugih nastavnih postupaka i metoda umnogome zavisi od ličnosti nastavnika i njegovog temperamenta. Nastavnici koji se osećaju nelagodno, koji su nesigurni u situacijama kada razgovor među učenicima nije dobro organizovan, kada se ne odvija logično, kada nije konzistentan i strukturiran na osnovnim tačkama, nisu pogodni da uspešno primenjuju ovaj postupak.

Ako nastavnik nije poučen ili nije spretn za vođenje diskusije u razredu, ona se može pretvoriti u „prazan razgovor“, „časkanje“, izlaganje nevalidiranih mišljenja, u beskrajan i prazan verbalizam od strane pojedinaca ili manjine koji nameću svoje stavove i shvatanja ostalim učenicima i na taj način zloupotrebljavaju predviđeno vreme za razgovor. U takvim slučajevima obično dolazi do dezorganizacije i teškoća u radu koji diskusiju odvlače u konfuziju, ponavljanje onoga što je neadekvatno, nebitno čak i pogrešno. Zbog toga je potrebno da nastavnik brzo prosuđuje, procenjuje i blagovremeno interveniše, kako bi diskusiju oslobodio „slepih puteva“ koji ne vode nikud, ukazujući prema potrebi na činjenice, razlikovanja, perspektive, ili na deo toga, podstičući učenike na razmišljanje, dalji rad i učenje.

Prema tome, uloga nastavnika se sastoji od praćenja, analiziranja i procenjivanja toka diskusije, a na osnovu prethodno postavljenog cilja, ispravljanja izloženih činjenica ili njihove aktivnosti, u odnosu na ono što je bitno, kao i na razmatranje onoga što bi trebalo primeniti. Pomoć nastavnika u usmeravanju diskusije je posebno značajna, ali njen povratni uticaj ne sme da sadrži njegove lične stavove: neophodno je da se sastoji od kratkih napomena, primedaba i replika, da se odnosi na podsticanje i usmeravanje, a ne na izlaganje ličnih pogleda, stavova i shvatanja i ukazivanje na određena rešenja.

Potrebno je da nastavnik posmatra grupu (razred) učenika kao celinu kada se u njoj raspravlja o postavljenom problemu, tokom njihovih odgovora, komentara i rasprava. Iako nastavnik ponekada uhvati pogled učenika koji izlažu, on povremeno može, gledajući okolo, da ih podstakne da nastave sa izlaganjima i da izazove celu grupu da im poklone više pažnje i na taj način da osujeti tendenciju da se diskusija pretvori u seriju monologa ili dijaloga, odnosno razgovora jednog sa drugim. Vizuelni kontakti među članovima grupe i nastavnika, povećavaju komunikaciju. Jedan od načina da se shvati ko ima kontrolu u grupi tokom diskusije je opažanje oblika vizuelnih kontakata: u koga učenici gledaju pri postavljanju pitanja, kada govore ili završavaju svoja izlaganja, kada dođe do kraćih ili dužih pauza, zastoja ili prekida tokom diskusije. Da li su pogledi učenika usmereni prema nastavniku? Potvrđan odgovor na ovo pitanje ukazuje da je kontrola grupnog rada u rukama nastavnika.

U podsticanju ili usmeravanju diskusije, nastavniku može pomoći i posmatranje određenih znakova-signalā (gestova, pokreta, mimika i drugih reakcija) u odlučivanju šta da preduzme tokom razgovora. Nastavnik može, posmatrajući pojedince ili grupu učenika, da proceni opštu klimu koja u grupi prevladuje i, ako je potrebno, da utiče na njenu promenu. U nekim situacijama to se može sastojati u tome da se uhvati pogled učenika i da im se uputi ohrabrujući osmeh ili da se pozovu

da govore podizanjem čela ili obrva. U drugim, komunikacija može biti uspostavljena posredstvom određenih gestova: pružanjem prsta ili ruke da bi se sugeriralo „da li želiš da se uključiš u razgovor“ ili upotrebom obe ruke da se ukaže „šta ti o tome misliš“. Ovi neverbalni signali često su i prirodni partner za neverbalne pozive, manje su nametljivi pa su zato i uspešniji.



Usmeravanje diskusije gestovima ruke

U cilju podsticanja učenika, nastavnik ih može uvoditi u diskusiju i verbalnim putem. Učenik često nije svestan realne situacije kada govori ili kada to očekuje pa je u takvim situacijama poželjno verbalno podsticanje. Na primer, kada se učenik tiho smeši ili kada upire pogled prema podu ili tavanici, može se posredovati pitanjem ili primedbom: „O čemu to razmišljaš?“ ili „Smešiš se I...?“, što obično dovodi do željenog efekta da se učenik uključi u raspravu. Suprotan problem je kada je potrebno da se zaustavi neko ko stalno priča, upada, remeti ili prekida tok diskusije. To se može učiniti bilo podrškom bilo direktno: „Da li se možeš malo uzdržati?“, „Bilo bi zanimljivo da čujemo šta drugi o tome misle i kako na to odgovaraju?“ i sl.

Pitanja koja nastavnik postavlja tokom diskusije mogu imati trojaku funkciju: proveravanje znanja, objašnjavanje informacija i podsticanje učenika u izlaganju ideja i njihove argumentacije. Često ista pitanja mogu da zadovolje pomenute ciljeve, ali to zavisi od grupe klime i naglašenih poruka. Izbor pitanja umnogome zavisi od postavljenog cilja i toga kada je, kako i kome postavljeno pitanje. Mogu se primeniti različiti tipovi pitanja: za proveravanje („Šta“, „kako“, „gde“, „kada“), dobijanje specifičnih informacija, za objašnjavanje („Da li možeš navesti neki primer“, „Pokušaj da to preformulišeš“), za razradu, elaboraciju („Možeš li o tome nešto više reći“, „Možeš li to više razraditi“, „Šta još...?“). Postoje i pitanja kojima se želi da podstakne radoznalost ili mašta učenika („Šta bi ti učinio kada bi bio u tom položaju“, „Sumnjam da se to moglo dogoditi?“). Kad god je to potrebno i moguće, treba insistirati da učenici sami postavljaju pitanja jedni drugima.

Istraživanja pokazuju da je diskusija efikasnija od predavanja kao sredstvo za rezonovanje i podsticanje kritičkog mišljenja, iskazivanje ličnih shvatanja, demokratsku orijentaciju i pomaganje učenicima da postignu dublje razumevanje određenih činjenica i problema o kojima se raspravlja, što se reflektuje u sposobnosti da razvijenija znanja uspešnije primenjuju na tumačenje ili davanje zaključaka.

Osim toga, diskusija ima veći efekat na zauzimanje stavova i podsticanje je za razvijanje poželjnih interpersonalnih odnosa u razredu.

U diskusiji svaki pojedinac treba da ima mogućnosti da je usmeri u novom, željenom pravcu. Nastavnik mora da odluči šta je relevantno i koji su argumenti značajni i prihvatljivi. Ako je diskusija organizovana u atmosferi argumenata i tolerancije, ona jednostavno vodi svakog pojedinca da reafirmiše svoja shvatanja ili ga odvađa od njegovih drugova i učenju u određenoj oblasti.

Izbor između predavanja i diskusije postavlja velikim delom ono što želimo da podstaknemo, a ne čemu insistiramo savremeno obrazovanje: sposobnost za rezonovanje, sposobnost da se iskaže vlastito mišljenje, sposobnost da se pokažu shvatanja, stavovi, socijalna orijentacija, komunikativnost, demokratičnost i dr. Međutim, ovi ciljevi mogu biti ostvareni samo žrtvovanjem „akademskih kompetencija“, usko shvaćenih kao znanje fundamentalnih stvari i činjenica. Kao što ukazuje G. Moyli (1970), suština pitanja nije u tome koja je metoda efikasnija, predavanje ili diskusija, već pod kojim uslovima je jedna korisnija od druge. Razumno je verovati da nijedna od njih nije bolja za postizanje svih obrazovnih zadataka.

ZAHTEVI ZA KORIŠĆENJE DIALOGIČKE METODE

Razgovor nije laka ni jednostavna metoda. U kojoj će meri on doprineti ostvarivanju postavljenih zadataka, zavisi od pripreme nastavnika, kao i poštovanja osnovnih zahteva koji se odnose na sredstva za njegovo vođenje. Zahtevi za uspešno vođenje razgovora mogu se podeliti u dve osnovne grupe, zahtevi koji se odnose na pitanja nastavnika i zahtevi koji se odnose na odgovore učenika.

Osnovni instrumenti razgovora jesu pitanja. Od načina njihovog postavljanja, bitno zavisi karakter misaone aktivnosti učenika pri učenju. Ukoliko se o ovome ne vodi računa, ili ne vodi dovoljno, to može imati za posledicu različite misaone procese i njihove konačne ishode, rezultate učenja. Da bi pitanja ostvarila svoju didaktičku funkciju, ona moraju biti prilagođena uzrasnim i intelektualnim mogućnostima učenika. Pitanja treba da budu jasna, razumljiva i jednoznačna, da učenike podstaknu na misaone napore, a naročito da ih usmere da već usvojena znanja koriste kao osnovu za sticanje novih znanja.

Da bi pitanja ispunila svoj didaktički zadatak ona treba da budu:

1. jasna, određena, precizna i potpuno korektna u jezičkom pogledu kako bi učenici mogli da znaju na šta se odnose i o čemu je reč;
2. da odgovaraju mogućnostima razumevanja učenika. Pitanja koja se odnose na suštinske probleme najčešće je potrebno unapred pripremiti;
3. dobro odmerena: ne smeju biti ni suviše široka, ni suviše uska. Uska su pitanja ona koja zahtevaju veoma jednostavne odgovore sa „da“ ili sa „ne“;
4. preporučuje se davanje pitanja celom razredu, kako bi svi učenici bili aktivni i pripremali se za odgovor pa tek onda prozivanje nekog od njih da odgovori na postavljeno pitanje;
5. poželjno je da pitanja budu problemskog karaktera, da podstaknu misaone aktivnosti učenika, kako bi oni mogli da pronađu uzročne veze, sagledaju posledice

odnose, da izvedu neophodne zaključke, a ne samo da reprodukuju i utvrđuju postojeća znanja;

6. pitanja ne smeju biti ni sugestivna ni alternativna. U sugestivnim pitanjima se već nalazi odgovor, a alternativna obično dovode do nagađanja, do slučajnog izbora jednog od moguća dva odgovora;

7. bolje je ako se postavi manji broj pitanja i učenicima omogućiti da o njima temeljitije razmisle, nego mnogo pitanja o kojima se razmišlja površno i koja angažuju manji broj učenika;

8. treba izbegavati postavljanje veoma širokih i kompleksnih pitanja koja nužno nameću niz dopunskih ili, pak, jedno pitanje naizmenično postavljati u više formulacija i varijanti (tzv. lančana pitanja). Ovakva pitanja su psihološki neopravdana zato što učenike dovode u zabunu, prekidaju ili remete već započeti misaoni proces i traženje odgovora na postavljeno pitanje ili dovode do nepotpunih odgovora;

9. posle postavljanja pitanja učenicima treba ostaviti izvesno vreme za razmišljanje, što treba da dovede do njihove svesne, stvaralačke delatnosti. Zato su pauze za razmišljanje veoma značajne pošto se u toku pauza odvija suštinski deo misaonog procesa. Vreme između pitanja i odgovora ne sme biti ni suviše dugo. Duge pauze mogu da znače da je kod učenika došlo do konfuzije, da se ustežu da odgovaraju, bilo zbog nepripremljenosti razgovora, kompleksnosti problema, nedovoljne motivisanosti, osećanja uzaludnosti i sl. U takvim slučajevima je neophodna intervencija nastavnika, traženje razloga zbog kojih je došlo do zastoja, kao i dalje usmeravanje razgovora.

Od zahteva koji se odnose na odgovore učenika valja imati u vidu sledeće:

- od učenika tražiti jasne, tačne i argumentovane odgovore koji u jezičkom pogledu moraju biti korektni. Ovaj zahtev je opšti, ali je značajniji u radu sa mlađim učenicima zbog disciplinovanja mišljenja i razvijanja njihovog govora i načina izražavanja;

- ukoliko učenik ne može da odgovori na postavljeno pitanje, ili je dao nepotpun odgovor, treba mu na spretn način pomoći postavljanjem dopunskih pitanja, odnosno po pitanja. Iskusi nastavnici spretno koriste nepotpune ili netačne odgovore da takvom učeniku pomognu ili, pak, da druge učenike uključe u razgovor („na pravom si putu“, „objasni to tačnije“, „obrazloži svoje tvrđenje“, „seti se poslednjeg pogleda“, „pomoz mi“ i sl.). Ako niko od učenika ne može da pruži zadovoljavajući odgovor, onda to čini sam nastavnik, dajući tom prilikom i potrebna objašnjenja;

- ne sme se dozvoliti odgovaranje u honu, osim u izuzetnim slučajevima, prilikom obavljanja oglada ili demonstracija;

- da bi se primenilo princip individualizacije, nastavnik može diferencirano, zavisno od sposobnosti, interesovanja, motivacije, nivoa znanja i pripremljenosti učenika, zahtevati da na teška pitanja odgovaraju najbolji poznavaoči određene nastavne oblasti.

Na kraju razgovora zahteva se da neko od učenika kratko ponovi izloženo gradivo, da ga rezimira. Zatim se daje pregled najvažnijih pitanja, ukazuje na čvorne tačke, daje sistematizacija i vrše uopštavanja, registruju problemi i otvorena pitanja, izvođe neophodni zaključci koje obično daje nastavnik ali to može da učini i neko od učenika ako se ova metoda primenjuje u starijim razredima. Razgovor će ispuniti

zadatke zajedničke prouke nekog nastavnog problema ako nastavnik uspešno znanja učenika proširi (produži), dalje ih razvije do novih saznanja, uviđanja i ubeđenja.

RAD SA KNJIGOM (metoda čitanja, tekst-metoda)

Ova nastavna metoda sastoji se u sticanju znanja putem štampane reči, čitanjem ili posredstvom tekstova. Koristi se ne samo za davanje već i za utvrđivanje, proširivanje i produbljivanje informacija, na času ili vančasovnim aktivnostima, kao i za izradu raznovrsnih zadataka. Treba takođe reći da se ova metoda primenjuje i kao efikasan način kontrole rada i ocene rezultata, pogotovu ako se za učenje koriste programirani materijali — udžbenici ili radne sveske. Ova metoda ima, posebni značaj za samostalan rad, samostalno sticanje znanja i samoobrazovanje. Jedan je od osnovnih postupaka u grupnom radu i nastavi, a takođe i u nastavi u kombinovanim odeljenjima. Najčešće se koristi sa drugim nastavnim metodama i postupcima i na taj način uspešno dopunjava živu reč nastavnika.

Uspešno se koristi za razumevanje teorijskih osnova i suštine laboratorijskih i praktičnih radova i vežbanja. Efikasnost usvajanja informacija se povećava ako osim čitanja učenici rade u laboratorijama ili radionicama, rešavaju zadatke praktičnog karaktera, obavljaju različite dopunske aktivnosti i istraživanja.

Ova metoda se može primenjivati u skoro svim nastavnim predmetima i oblastima, u različitim etapama nastavnog rada i za postizanje raznovrsnih didaktičkih ciljeva i zadataka. Pored udžbenika i priručnika, u nastavu se mogu upotrebljavati i drugi štampani izvori i materijali (enciklopedije, leksikoni, rečnici, listovi, časopisi, naučna i stručna literatura i dr.), naročito sa starijim učenicima.

Ovaj nastavni oblik je specifičan i razlikuje se od verbalnog izlaganja, od žive reči nastavnika. Kao što je poznato, tekstovi udžbenika su istovetni za sve učenike. Oni zbog toga ne mogu da zadovolje različite potrebe učenika, njihova različita predznanja, različite mogućnosti razumevanja, različitu motivaciju i usmerenost usvajanja informacija. U tom pogledu živa reč nastavnika može biti fleksibilnija, upravo zbog toga što dobar nastavnik poznaje učenike, zna njihova predznanja, njihove mogućnosti usvajanja, motivaciju i usmerenost u učenju, pa svoja predavanja može da prilagodi njihovim različitim potrebama. Pri korišćenju štampanog materijala učenik je u situaciji da sam organizuje proces svog saznavanja i učenja. Nastavnik samo posrednim putem može da rukovodi i usmerava ovom aktivnošću.

Aktivno i sistematsko saznavanje korišćenjem knjiga i drugih štampanih izvora, moguće je samo ako su učenici za to osposobljeni, ako umeju da ih koriste. Ako se to ne postigne onda oni najčešće ostaju na elementarnoj delatnosti koja je zasnovana na mehaničkom zapamćivanju onoga što čitaju. Da bi se učenici samostalno i uspešno koristili knjigom, oni moraju biti pripremljeni na odgovarajući način kako bi stekli neophodna (umenja i navike). Najvažniji elementi takvog pripremanja jesu: veština tačnog čitanja sa razumevanjem i veština beleženja onog što je pročitano.

Pošto je jedanput pažljivo pročitao tekst, učenik treba da ga brižljivo analizira u mislima, da izdvoji osnovne ideje, čvorna pitanja, sačini njihov redosled. Treba

insistirati na sagledavanju i produbljivanju nastavnih sadržaja: shvatanju suštine, pronalaženju sličnosti i razlika, sagledavanju uzročno-posledičnih veza i odnosa, grupisanju materijala na osnovu zajedničkih karakteristika iz različitih izvora, rešavanju problema, upoređivanju, pronalaženju novih primera, povezivanja sa ranije stečenim znanjima. U daljem radu, učenici traže objašnjenja nepoznatih reči, termina i izraza, služe se istorijskim i geografskim kartama, prave crteže, dijagrame, sheme, izvode opite, proveravaju znanja služeći se dopunskom i drugom stručnom literaturom. U tu svrhu valja ih poučiti s načinima korišćenja bibliotečkih kataloga, bibliografija, raznom pomoćnom literaturom (godišnjaci, statistički i drugi pregledi, periodika, leksikoni, enciklopedije i sl.). Sve to utiče na aktivnije i potpunije osposobljavanje učenika za samostalan rad sa knjigom, što podrazumeva i bolja, šira i potpunija zapažanja i logičko pamćenje pročitaneog teksta.

Posle ponovnog čitanja teksta, kada je moguće izvršiti detaljniju i produbljivlju analizu sadržaja, preporučljivo je pravljenje beležaka koje mogu biti u obliku koncepta, teza ili plana. Koncept je sažimanje određenog teksta, izdvajanjem najvažnijih ideja, podataka, imena, datuma i dr. Teze, slično konceptu, sastoje se iz neophodnih uopštavanja i zaključaka koji predstavljaju osnovne i vodeće ideje teksta. Plan pak, predstavlja izdvojene i logički obrazložene delove pročitane celine, sa označavanjem najvažnijih naslova i podnaslova. Pored toga, na osnovu sadržaja teksta mogu se sastavljati različiti pregledi, tablice, grafika i druga predstavljanja i sl.

Bez obzira na postojanje različitih tokova i pristupa u radu sa knjigom, u svakom od njih detaljnije beleženje ili pravljenje plana pročitaneog teksta mora naći odgovarajuće mesto. Pravljenje beležaka ne samo što omogućava bolje i potpunije pamćenje, već pomaže da se pročitani materijal bolje razume, zatim sistematizuje i oformi u određenu funkcionalnu strukturu.

Da bi korišćenje knjiga dovelo do što efikasnijih rezultata, samostalan rad učenika na tekstu treba dopuniti razgovorom o pročitanoj. Cilj ovog razgovora jeste da se ustanovi koliko učenik razume određeni sadržaj kako i koliko je shvatio celinu i usvojio bitne ideje i informacije. Rad sa knjigom je izuzetno značajan zbog toga što se u današnjem svetu sve više povećava štampana reč, sve više je različitih knjiga i publikacija koje treba znalčki koristiti kao izvore znanja i sredstava samoobrazovanja, neophodnih tokom celog života. Samostalan rad sa knjigom nije nimalo lak zbog čega je potrebno da nastavnik redovno, svaku generaciju kojoj predaje, pouči kako treba samostalno da koristi razne štampane materijale i koje tehnike valja pri tome primenjivati.

Ako bismo kratko sagledali prednosti i nedovoljnosti rada sa knjigom, onda je neophodno istaći sledeće:

– rad sa tekstom vaspitava samostalnost i samostalni intelektualni rad učenika, a veoma je pogodan i za vaspitanje mišljenja i racionalno razumevanje pojedinosti i shvatanje povezanosti imaju veliki uticaj na razvijanje mišljenja. Ako se ima u vidu potreba permanentnog rada i učenja, onda tekst-metoda i osposobljenost za samostalan rad sa knjigom imaju prvorazredan značaj;

– informacije izložene u udžbenicima i priručnicima dobro su raspoređene i sistematizovane, što omogućava sticanje sredenog, jasnog i sistematskog znanja. Ovakav način učenja je uspešniji nego što je to moguće postići nekim drugim metodama. Sem toga, štampani materijali omogućavaju da se učenik može ponovo

vratiti istom tekstu onda kada mu je i koliko potrebno, bilo da se podseti onoga što je zaboravio ili da na nov način sagleda ono što je ranije učinio;

– kako pravilno učenje u suštini nije ništa drugo nego intelektualna obrada nekog života, to ova metoda, uz odgovarajuću stručnu pomoć nastavnika, osposobljava u pravilnom čitanju i potpunijem razumevanju sadržaja, a samim tim i načinu na koji i kako treba uspešnije učiti;

– samostalan rad sa knjigom podstiče kod učenika i neka druga znanja i spretnosti koja pomažu potpunije i sistematičnije učenje, kao što su pravljenje raznih beležaka, izvoda, ilustracija, crteža, shema, grafikona, tabela, manuelnih realizacija i sl.;

– tekst-metoda predstavlja veoma značajnu dopunu drugim metodama: nekada im prethodi, a nekada se nastava i rad učenika njome završavaju. Ova metoda se može povezati sa svim ostalim metodama pa se njena efikasnost najbolje pokazuje u različitim kombinacijama s njima.

Nedovoljnost ove metode sastoji se, pre svega, u činjenici da ona može da se primeni tek pošto su učenici dobro savladali čitanje sa razumevanjem. Što učenici bivaju stariji, ova metoda postaje sve efikasnija. Međutim, ne treba čekati da učenici postanu stariji da bi se primenivala tekst-metoda; čim učenici savladaju čitanje sa razumevanjem, treba ih poučavati samostalnom radu korišćenja teksta i knjige.

Valja imati na umu da su školske knjige pisane za prosečne učenike pa njihovi sadržaji jednima mogu biti teški, a drugima relativno laki. To znači da tekst-metoda ne može biti jedina i dovoljna u radu učenika, već je neophodno koristiti i druge metode i postupke, a posebno verbalno izlaganje nastavnika.

METODE ZASNOVANE NA PRAKTIČNIM AKTIVNOSTIMA UČENIKA

Metode zasnovane na obilglednosti, pokazivanju i posmatranju, u izvesnoj meri su obogatile sistem nastavnih metoda, doprinele efikasnosti nastave i učenja i povezivanju škole sa životom i stvarnošću. Međutim, one nisu oslobodile učenika pasivnosti pri upoznavanju objektivne stvarnosti (učenici su samo posmatrači), a pogotovo nisu u dovoljnoj meri doprinele razvijanju misaonih aktivnosti učenika kao suštinske pretpostavke za šire i dublje poniranje u bit stvarnosti.

Pod uticajem progresivističkih shvatanja, posebno Djujevog o „učenju putem delovanja“, da se praktičnim aktivnostima kao važnim sredstvom vaspitanja obezbedi značajno mesto i uloga, došlo je do zahteva za što direktnijim upoznavanjem stvarnosti. To je dovelo do porasta značaja metoda zasnovanih na praktičnim delatnostima učenika. Osnovna karakteristika ovih metoda je u tome što one omogućavaju bitnu promenu položaja učenika u procesu nastave i učenja, naglašavajući njihovu aktivnost i samostalnost.

Postoje različita shvatanja o tome šta se smatra pod samostalnim radom učenika. Jedna grupa autora pod tim podrazumeva samostalno rešavanje zadataka bez pomoći nastavnika, a druga bilo koju aktivnu delatnost učenika. Samostalni rad učenika, međutim, treba shvatiti u relativnom smislu i teško ga je zamisliti bez pomoći nastavnika. S druge strane, svaka aktivna delatnost se ne može izjednačiti sa aktivnošću i samodelatnošću učenika uzetih sami za sebe. Samostalni rad treba shvatiti dinamično i procesualno. Njegova bitna obeležja jesu: zadaci koje daje

nastavnik, vreme potrebno učenicima za njihovo rešavanje i neophodnost da se angažovanjem umnih snaga pronađu najbolji putevi rešavanja. O samostalnom radu učenika može se govoriti onda kada su oni u stanju da stečena znanja primene, a postavljene zadatke uspešno reše bez neposredne pomoći nastavnika.

Metode zasnovane na praktičnim aktivnostima omogućavaju učenicima neposredno upoznavanje sa stvarnošću i približavanje životu. Samostalan i aktivan rad, različita vežbanja, eksperimenti i ogledi, rukovanje različitim predmetima i instrumentima utiču na dublje shvatanje određenih odnosa, povezanosti i zakonitosti koje vladaju u stvarnosti. Na taj način učenici dolaze do svesnijeg, dubljeg i trajnijeg usvajanja znanja, što povećava efikasnost učenja. Za razliku od pretežno receptivnog učenja, koje dovodi do osetljivih razlika u dostignućima učenika, pod uticajem racionalnih metoda učenja, stavljanjem učenika pred prave zadatke, dolazi do većeg ujednačavanja dostignuća u okviru jednog razreda. Realizovanjem ovih metoda ostvaruje se niz didaktičkih principa, a takođe i formiranje brojnih umenja i navika u rukovanju alatima, priborima, instrumentima, aparatima.

Praktične delatnosti razvijaju samostalno i apstraktno mišljenje učenika zato što proveravanje, eksperimentisanje, praktičan rad, omogućavaju odvajanje, apstrakciju, uz učešće misaonih operacija. Praktičan rad zahteva i teorijsku predspremu, povezanost sa teorijskom delatnošću, a na osnovu toga uviđanje koliko su za savremenu proizvodnju značajni stručna obaveštenost i teorijska znanja. Na taj način metode praktične delatnosti omogućavaju tesnu povezanost praktičnih i teorijskih aktivnosti.

Praktične metode su bliže životu, one su dinamičnije, pobuđuju interesovanje za rad, uvažavanje proizvodnog rada, čine nastavu raznovrsnijom i privlačnijom, podstiču napore za savladivanje raznih teškoća, formiraju motive za budući poziv, potpomažu zajednički rad, grupne aktivnosti i kolektivno vaspitanje.

Metode zasnovane na praktičnim aktivnostima obično se primenjuju zajedno sa grupama drugih metoda – pokazivanjem i verbalnim izlaganjem. Njihov odnos i raspored na pojedinačnim časovima nastave mogu biti različiti, što zavisi od uzrasta učenika, specifičnosti nastavnog predmeta, značaja teme, didaktičkog cilja koji treba ostvariti i dr. Ove metode su mnogo efikasnije ako se ne primenjuju uniformno već u izmenjenom vidu, sa varijacijama i s elementima stvaralaštva. Na primer, učenicima se može predložiti da rešavaju problemske zadatke, da vrše različita upoređenja, sagledavaju opšte i posebno, primenjuju posebno, primenjuju postupke analize i sinteze, indukcije i dedukcije, razmišljaju o različitim postupcima za rešavanje pojedinih problema i sl.

I metode praktične delatnosti mogu biti različite. Obično se dele na: laboratorijske metode i metode praktičnih zanimanja. Ove dve metode se više, češće i šire primenjuju u nastavi prirodno-naučnih disciplina, ali takođe i u nastavi radno-tehničkog obrazovanja, fizičkog vaspitanja, likovnog vaspitanja, opštenarodnoj odbrani, praktičnoj obuci i zanimanju u radionicama i proizvodnim objektima, u društveno korisnom radu.

LABORATORIJSKA METODA

Ovom metodom se učenici osposobljavaju da samostalno vrše eksperimente. Neki je zbog toga nazivaju i laboratorijskim eksperimentom. Učenici veštuciji izazivaju izvesne pojave ili procese kako bi mogli da posmatraju promene do kojih dolazi pod uticajem određenih faktora, da istražuju uzroke tih promena, njihovog toka i posledica.

Primena laboratorijske metode nije nimalo jednostavna pa je zadatak nastavnika da brižljivo pripremi svaki eksperiment, kako ne bi došlo do remećenja ili prekida toka nastavnog procesa. To podrazumeva ispunjavanje sledećih uslova:

1. obezbeđivanje potrebne opreme, uređaja, aparata i materijala;
2. davanje neophodnih uputstava i napomena učenicima kako mogu najekshodnije da primene eksperiment, kako treba da izgleda redosled najvažnijih radnji koje su potrebne da se on uspešno obavi i sl. Na osnovu ovih uputstava učenici posmatraju tok izazvanih pojava i ukoliko im nešto nije jasno, obraćaju se za pomoć nastavniku. Posle završenog eksperimenta, sa učenicima se vodi razgovor, svode rezultati, donose zaključci i vrše uopštavanje;

3. nastavnik treba prethodno da proveri ispravnost eksperimenta njegovim izvođenjem pre časa.

Ova metoda se široko primenjuje u nastavi biologije, fizike i hemije, pre svega u starijim razredima, zatim samostalno, individualno ili grupno, na tradicionalan ili problemski način.

Tradicionalan način je onaj koji omogućava da učenici obave predviđene eksperimente kako bi na osnovu dobijenih rezultata izvršili planirana uopštavanja ili na praktičan način ilustrovali ranije teorijski stečena znanja. U oba slučaja, zbog neposrednog kontakta sa stvarnošću, učenici direktno stiču potrebna znanja i veštine.

Direktno upoznavanje stvarnosti zahteva mnogo više vremena od indirektnog, koje se sastoji u sticanju znanja iz štampanih izvora, ali omogućava ušvajanje trajnijih i operativnih znanja. Problemski način se sastoji iz problemskih situacija koje zahtevaju da sami učenici formulišu hipoteze, da ih obrazlože, potvrde ili odbace, kao i da se mogu služiti usvojenim znanjima radi sticanja novih znanja, a zahvaljujući samostalnim saznavnim aktivnostima. Problemski postupak pobuđuje intelektualnu aktivnost i samostalnost učenika u meri u kojoj to čini i omogućava samostalno rešavanje problema.

Za razliku od laboratorijskog eksperimenta i vežbanja, učenici mogu da vrše i duža posmatranja pojedinih pojava i procesa u nastavi biologije, fizike, geografije i dr. (proces klijanja i razmnožavanja, razvijanje bitjaka i životinja, transformacija insekata, atmosferske promene: kiša, snaga, duga, grmljavina, vetar, promene temperature i sl.). Pogodno mesto, a za izvesne discipline odgovarajući teren istraživanja, jeste i školska bašta u kojoj učenici mogu posmatrati i eksperimentisati bilo pojedinačno ili grupno i pod rukovodstvom nastavnika. Za razliku od eksperimenta, ova posmatranja se vrše u prirodnim uslovima i veoma povoljno utiču na razvijanje sposobnosti posmatranja, kritičkog mišljenja, vaspitanje samostalnosti, aktivnosti, istrajnosti, kao i formiranje naučnog ubeđenja.

U toku korišćenja laboratorijskih metoda neophodno je da učenici vode beleške, registruju rezultate svojih posmatranja, prave skice, tabele, grafikone, koje nastavnik treba da proverava.

2. METODA PRAKTIČNIH AKTIVNOSTI

Praktične metode se po svome sadržaju približavaju laboratorijskim. Za razliku od laboratorijskih, u kojima je aktivnost učenika slična procesu naučnog istraživanja, cilj praktičnih metoda je sticanje znanja i veština na osnovu praktičnih aktivnosti, pri čemu je naglašena primena znanja u rešavanju praktičnih zadataka. Sam naziv „praktične“ pokazuje da se osnovna delatnost učenika sastoji u izvršavanju praktičnih zadataka, primeni teorije u praktičnoj delatnosti, što je bitno za dalje sticanje i produbljivanje znanja. Ova metoda je tesno povezana s procesom formiranja i usavršavanja veština i navika. Pretežno se koristi za ponavljanje i uopštavanje, posle izučavanja određenih nastavnih delova koji predstavljaju celine. Zahteva samostalnost učenika u ispunjavanju postavljenih zadataka. Obim njene primene je velik: koristi se ne samo u školi i nastavi, već i u vanškolskim uslovima, u skoro svim nastavnim predmetima, uz neophodno prilagođavanje specifičnosti nastavne materije i karaktera praktičnih aktivnosti.

Ovde spadaju praktičan i proizvodni rad, koji se ostvaruju u nastavi, školskim radionicama, školskom vrtu, zadružnim organizacijama učenika, različitim radnim i proizvodnim organizacijama, kulturnim i društvenim ustanovama. Ovde takođe ulazi društveno koristan rad i praksa, koji se organizuju za učenike svih razreda osnovne i srednje škole, zavisno od njihovog uzrasta i drugih mogućnosti. Ove delatnosti se organizuju u školi, društvenoj sredini i organizacijama udruženog rada. Proizvodan rad, kao sastavni deo proizvodno-tehničkog područja nastave, u prvoj fazi usmerenog obrazovanja, zastupljen je sa 70 časova (deset radnih dana). Pored vaspitno-obrazovnih zadataka, ovaj oblik rada treba da doprinese opredeljivanju učenika za dalji teorijsko-praktičan rad u okviru usmerenog obrazovanja. U drugoj fazi usmerenog obrazovanja, praktičan rad se organizuje u skladu sa daljim zahtevima usmeravanja.

Praktične aktivnosti učenika, bez obzira gde se obavljaju, treba da ispune određene vaspitno-obrazovne zadatke. Da bi se to postiglo, neophodno je pridržavati se nekih osnovnih zahteva, kao što su izbor zadataka, utvrđivanje gotovosti učenika da ih uspešno obave, predviđanje teškoća koje se mogu pojaviti tokom rada, realizacija utvrđenih zadataka, provera i procena obavljenih aktivnosti, domaći i dopunski rad i sl. S obzirom na to da je radni tempo učenika različit, mora se obratiti pažnja na to da svi učenici usvoje osnovna znanja koja su potrebna za shvatanje teme. Pridržavanje navedenih zahteva treba da ispuni dvostruki zadatak: da učenici nauče da obavljaju različite poslove kao i da steknu određena znanja i spretnosti koje će ih osposobiti za samostalan rad.

IZBOR NASTAVNIH METODA

Teorija i praksa nastave ukazuje na postojanje i primenu velikog broja različitih nastavnih metoda. U okviru toga postavlja se osnovno pitanje: kako, tj. na osnovu

čega i koje metode primeniti u nastavi. Postavlja se, dakle, pitanje izbora nastavnih metoda.

Izbor nastavnih metoda obavlja se na osnovu nekoliko merila. Većina didaktičara se slaže da prilikom izbora nastavnih metoda treba voditi računa o sledećim četiri kriterijuma: opštem cilju vaspitanja i obrazovanja, didaktičkom cilju nastavnog časa, prirodi, sadržaju i specifičnosti nastavne materije, uzrasnim osobenostima učenika. Smatramo da bi ovim kriterijumima trebalo dodati i sledeća dva: veličinu, obim razreda i stručnu pripremljenost i ličnost nastavnika.

1. Opšta usmerenost i način rada zavisi od opšteg cilja vaspitanja i obrazovanja. Ovaj kriterijum je odavno poznat: od toga kakvog učenika želimo da formiramo, obrazujemo, zavisi i kako ćemo to učiniti. U veoma dugoj nastavnoj praksi takvih primera ima mnogo. Kao ilustraciju pomenućemo nekoliko primera iz kojih se može jasno videti da izbor nastavnih metoda zavisi od opšteg cilja vaspitanja i obrazovanja. Poznato je da su za vaspitanje dogmatiskog mentaliteta, koji podrazumeva poslušnost, pokornost, navikavanje na slepu disciplinu, prvenstveno primenjivane verbalno-katetičke metode. Ako je, pak, opšti cilj vaspitanje skladno razvijene ličnosti, kreativne, kritične, onda je neophodno odabrati čitav niz metoda koje podstiču samostalnost, radoznalost, sposobnost prilagođavanja, spretnog međusobnog komuniciranja, postupke traganja. Opšti cilj vaspitanja i obrazovanja određuje, dakle, opšti pristup, karakter i orijentaciju pri odabiranju određenih nastavnih metoda.

2. Izbor nastavnih metoda zavisi i od didaktičkog cilja časa. Tako, ako se radi o zapamćivanju novog gradiva, primenjuju se metode pokazivanja, izlaganja, opisivanja, pripovedanja, predavanja i dr. Ako je, pak, u pitanju osmišljavanje i produbljivanje nastavnih sadržaja, onda nastavnik koristi diskusije, rad sa knjigom, metode zasnovane na samostalnom radu pojedinaca ili grupa. Ukoliko je didaktički cilj poučavanje u nekim praktičnim znanjima, veštinama, proveravanju, nastavnik se odlučuje za primenu metoda praktičnih aktivnosti ili laboratorijskog rada. Kada nastavnik želi da ustanovi stepen usvojenosti znanja ili veština, onda odabira metode kojima će uspešno i objektivno moći da ostvari ovaj zadatak.

3. Nastavni predmeti sadrže niz specifičnosti koje proizlaze iz njihovog sadržaja. Zbog toga prilikom izbora nastavnih metoda mora se voditi računa i o specifičnostima nastavnog gradiva. Međutim, ovaj zahtev se ne sme doslovno shvatiti zbog toga što u okviru jedne nastavne discipline postoje različiti sadržaji i problemi, koji nameću primenu različitih nastavnih metoda i postupaka. Prema tome, izbor nastavnih metoda zavisi kako od karaktera nastavnih predmeta, tako i od karaktera i specifičnosti pojedinih njegovih delova. Tako, na primer, najvedi deo gradiva u nastavi biologije zahteva primenu metoda posmatranja, pokazivanja i samostalnog praktičnog rada. Hemija kao nastavni predmet nameće metode pokazivanja, laboratorijske metode, metode praktičnog vežbanja. Nastava maternjeg i stranih jezika traže primenu različitih verbalnih metoda: usmenog izlaganja, diskusije, rada na tekstu. Valja naglasiti da samo ovakav izbor ne bi bio dovoljan zato što u radu sa učenicima, bez obzira o kojoj nastavnoj materiji se radi, treba primenjivati i metode koje su u skladu sa ciljevima vaspitanja, didaktičkim zadacima i dr. Drugim rečima, treba primenjivati i metode koje u svakom nastavnom predmetu doprinose samostalnosti učenika, razvoju njegovih stvaralačkih sposobnosti,

kultivisanju znanja, otkrivanju, vežbanju kritičkog mišljenja, kako bi se znanja i stavovi prenosili s jednog sadržaja na drugi. Pošto povećane potrebe u obrazovanju idu u pravcu aktivnog učenja, ovaj zahtev posebno podržava metode istraživanja i otkrivanja, traganja.

4. Odavno je poznato da način rada nastavnika i primena različitih nastavnih metoda zavise i od uzrasta učenika, opšte zrelosti i znanja kojima oni raspolažu. Imajući to na umu, pri izboru nastavnih metoda mora se voditi računa i o tome da kod mlađih učenika preovlađava konkretno mišljenje (do 11. godine), a kod starijih pretežno apstraktno. Zbog toga se u radu sa mlađim učenicima češće koriste metode pokazivanja, pričanja, praktičnih radova, izleti i sl. Takođe treba imati u vidu osobenosti pažnje na ovom uzrastu. Budući da mlađi učenici još nisu kadri da se duže koncentrišu, čak ni tokom jednog časa, treba izbegavati primenu samo jedne metode i primenjivati više njih, kombinovati ih i varirati, kako bi se obezbedila pažnja i aktivan odnos učenika tokom celog časa. Kod starijih učenika, koji su zreliji i raspolažu obimnijim znanjima, pa su zato u stanju da prate duža izlaganja, značajniju ulogu imaju metode predavanja, kao što su diskusija, laboratorijski rad, metode rada sa knjigom, problemska nastava.

5. Pri izboru nastavnih metoda važan je i broj učenika u odeljenju. Iako postoje normativi u pogledu broja učenika u razredu, zbog raznih razloga oni nisu uvek i ostvarivi. Različite okolnosti utiču da nastavnik može da radi sa malim brojem učenika (20-25), a dešava se da radi i sa velikim brojem (40 pa i više) učenika jednog razreda ili, pak, kombinovanog razreda, što nastavni rad čini još složenijim. Odeljenja sa malim brojem učenika pružaju veće mogućnosti za razvijanje sposobnosti u rešavanju problema, razvijanju stavova, grupnog duha, veštine komuniciranja. U malim odeljenjima (do 25 učenika) posebno dolaze do izražaja debate, diskusije, učenje posmatranjem, različiti oblici individualnog ili individualizovanog nastavnog rada. Razredi sa većim brojem učenika efikasniji su za držanje lekcija (predavanja). Osim toga, neka istraživanja su pokazala da manja odeljenja (grupe) više odgovaraju učenicima koji su socijalni i kojima više odgovara rad u manjim grupama.

6. Teško je očekivati da jedan nastavnik može podjednako uspešno da primenjuje sve nastavne metode. Poznato je da su neki nastavnici spretniji u primeni verbalnih metoda, drugi u vođenju razgovora i diskusija sa učenicima, treći u korišćenju praktičnih metoda. Međutim, uspešan nastavni rad ne može se zasnivati samo na određenim sposobnostima nastavnika ma koliko one bile uspešne u svojoj realizaciji. Zbog toga nastavnici ne mogu da koriste samo metode i postupke u kojima dolaze do izražaja njihove posebne sklonosti i sposobnosti i kojima su oni uspešno ovladali. Budući da je rad nastavnika veoma složen, da valja realizovati različite ciljeve i zadatke, oni moraju biti osposobljeni za takav rad i moraju se neprestano razvijati i usavršavati u svojoj pedagoškoj praksi. Nastavne metode moraju odgovarati zahtevima obrazovanja i vaspitanja u širem poimanju, što upravo govori o njihovoj različitosti, a ne jednostranosti.

Kada se govori o kriterijumima za izbor nastavnih metoda, treba imati u vidu i jednu opštu okolnost, naime, da celokupan nastavni rad, pa i izbor metoda, treba da bude u funkciji učenja. To znači da je nastavnik onaj koji odabira različite nastavne metode s ciljem da olakša učenje učenika. Kako se učenici među sobom značajno

razlikuju, olakšanje procesa učenja nije nimalo jednostavan posao. Dok sposobniji učenici više dobijaju čitanjem u sebi i uopšte korišćenjem knjiga i drugog štampanog materijala, samostalnim proučavanjem, eksperimentisanjem, traganjem, rešavanjem problema, i sl., manje sposobnim učenicima više odgovara objašnjavanje nastavnika, razgovor, pokazivanje, ponavljanje, rad u manjim grupama. Pri izboru nastavnih metoda treba imati na umu i različitu prezentaciju nastavnih sadržaja i podsticanje raznih čula koji utiču na efikasnije učenje.

PROGRAMIRANA NASTAVA I UČENJE

Ideju o programiranoj nastavi kao specifičnom načinu strukturiranja i organizacije nastave materije prvi je šire postavio, uobličio u sistem i razradio svoju teoriju psiholog Skinner. Vršeci analizu postojećih nastavnih metoda, Skinner je počeo od iskustava na kojima je bila zasnovana mašina za učenje njegovog prethodnika, profesora Presija (S. L. Pressy, 1926), koja u SAD svojevremeno nije bila prihvaćena. Suština teorije do koje je došao Skinner sastoji se u sledećem: „Svaki korak u učenju treba da bude što manji. Na taj se način broj ponavljanja prethodnog znanja može povećati do maksimuma, dok će se mogući izvor grešaka svesti na minimum.”

Pošto je u svom poznatom članku „Nauka učenja i umetnost poučavanja” (1954) utvrdio slabosti nastave i učenja u školama, Skinner je zasnovao sistem programirane nastave u kojoj je svaki učenik upoznat sa sadržajem (relativno kratkim prezentacijama o suštini ili delu nastavnog gradiva). Od svakog se zahteva da korektno odgovori na postavljena pitanja ili da reši odgovarajući problem. Neposredno iza toga da primi informaciju o tačnosti odgovora. Pomenute kombinacije čine suštinu programa, njegov „kostur”. Na ovaj način, učenici se vode od početnog nivoa, koji može biti nazvan neznanje, do onoga što bi Skinner nazvao „željeni repertoar ponašanja”, odnosno čulno znanje, razumevanje nastavne materije i sposobnost rešavanja problema na kraju programa.

Za uspeh u učenju je presudna „struktura” programa, odnosno razlaganje, podela nastavnih tema na niz podtema i užih pitanja. Program se najčešće sastoji od određenog broja informacija, primera i pitanja na koja treba odgovoriti. Pitanja se raščlanjuju postepeno i logično; ona su formulisana jednostavno i razumljivo, a daju se u malim „postupnim koracima” – jedinicama za učenje. Svaki „korak” nastavne materije je uslovljen prethodnim, na njega se logički nadovezuju, a svi skupa funkcionalno povezuju problem i tako uobličavaju nastavni i logičku celinu. To znači da je za uspeh programiranog učenja važan kako izbor određenog sadržaja, tako i odgovarajući redosled izlaganja.

Sadržaji i primeri koji se unose u program treba da budu jednostavni, po mogućnosti zanimljivi, a odgovaraju znanju učenika, njihovom iskustvu i karakteru budućeg rada. Obim i jednostavnost „koraka” utvrđuje se empirijskim putem. Ako pri prelazanju programa učenici načine više od 5% grešaka, smatra se da je program težak pa se on pojednostavljuje i ponovo proverava. Na taj način se utvrđuje varijanta programa koja će zadovoljiti postavljeni zahtev.

Odgovori na kontrolna pitanja mogu da uslede na razne načine: u mislima, usmeno ili pismeno, a mogu se davati i neverbalni motorni odgovori putem

izračunavanja, crtanja, izvođenja malih eksperimenata, pravljenja mapa i grafikona i sl. Tačnost odgovora u programiranom udžbeniku učenik najčešće nalazi na suprotnoj ili narednoj strani, a kod mašina za učenje, u odgovarajućem okviru, posle okretanja određenog dugmeta.

Pored Skinnerove metode, koja sadržaje u okviru određene teme pruža linearno, „korak po korak“, rasprostranjena je još jedna metoda – razgranati program, koja potiče od Kraudera (Crowder). Krauder polazi od shvatanja da suviše mali „koraci“ u učenju nisu svrshodni pa insistira na većim koracima i težim zadacima. Zbog toga pitanja postavlja na principu višestrukog izbora. Učenik koji daje tačne odgovore ostaje u sekvencama svog glavnog programa, a onaj koji pogrešno odgovara, dobiva u okviru programa posebnu, naknadnu pomoć.

Osnovna ideja razgranate sheme programa je korišćenje grešaka za formiranje znanja i navika. U ovoj varijanti programirane nastave primenjuje se izborni metod odgovora, tj. nudi se više odgovora među kojima je samo jedan tačan. Ako su učenici dali neračne odgovore, pružaju im se neophodna objašnjenja i predlaže izbor drugog puta da bi došli do korektnog odgovora. U slučaju davanja pravilnog odgovora, dodaju se nove, daljnje informacije i postavljaju drugi zadaci.

U praksi se pojavio i treći vid programiranja – kombinovano programiranje, u kome se insistira na detaljnijem izlaganju nastavnog gradiva. U ovom programu se, na primer, nekoliko jedinica za učenje izlaže linearno, a zatim se učenicima pruža mogućnost izbora: oni dobijaju izvesna objašnjenja i dopunske podatke i informacije, a mogu ponovo preći na linearnu shemu učenja gradiva ili dobiti nove zadatke.

Praksa pokazuje da se linearni sistemi programiranja najčešće primenjuje u slučajevima kada učenici treba da zapamte činjenički materijal; razgranati se uglavnom koristi kada materijal ne sadrži veću količinu određenica ili pojmova ali je obim informacija velik; kombinovani programi se, pak, primenjuju pri učenju svih predmeta.

Primenom elektronskih uređaja i mašina poslednjih godina su razvijeni i složeniji, komplikovaniji programi. Elektronski uređaji registruju svaku učenikovu pogrešku, daju dodatne informacije, upućuju na priručnike i literaturu, podstiču na iznalaženje najboljih odgovora i rešenja iz niza mogućih, a pomoću elektronski vođenog tiskog projekora za nekoliko sekundi svaku željenu sliku mogu da projektnju na ekranu.

Putem programiranih udžbenika strukturirani programi se daju u znatno većem obimu. Programirani udžbenici se razlikuju od drugih vrsta udžbenika po koncipiranju teksta koji se uči. U njima se učenicima ne izlažu samo određene informacije već se pruža i sistem zadataka čije rešavanje treba da obezbedi kako usvajanje same informacije, tako i načine njene primene u praksi. Tekst programiranog udžbenika se sastavlja tako kako bi se upravljalo saznavnim delatnostima učenika u procesu usvajanja.

Gradivo u programiranom udžbeniku može biti raspoređeno prema linearnom, razgranatom ili kombinovanom principu. Učenik ga savladuje korak po korak po shemi 1–2–3–4, a izbor odgovora je tačan–netačan. Za razliku od linearnog, razgranati program pruža mogućnost izbora između više odgovora i mogućnost dopunskog rada sa svakom odabranom varijantom. Učenik koji je odabrao određenu

varijantu odgovara ne samo što saznaje rezultate svog izbora, već dobija dopunska objašnjenja i nove zadatke koji su u skladu sa karakteristikama učinjene pogreške.

Od običnog, programirani udžbenik se razlikuje i po tehničkim rešenjima. Obično ima dva tipa stranica: informacione (pružaju informacije i znanja i na njima se nalazi prostor predviđen za davanje odgovora) i stranice sa tačnim odgovorima.

Za mnoge programe upotrebljavaju se i mašine i udžbenici. Poslednjih godina principi programiranja se primenjuju u korišćenju niza poznatih optičko-akustičkih medijuma, kao što su: televizija (otvoreni i zatvoreni knig), filmovi, laboratorije za učenje jezika, dijaslike, a u poslednje vreme i programi u slikama.

PREDNOSTI I NEDOVOLJNOSTI PROGRAMIRANE NASTAVE

Značajna prednost programirane nastave ogleda se pre svega u individualizaciji i određivanju sopstvenog tempa učenja. Programirana nastava pogoduje individualnim osobenostima učenika, različitim interesovanjima i mogućnostima učenja, ritmu i brzini učenja. Svaki učenik ima svoj primerak programa pa informacije koje su u njemu sadržane, i pojedine „korake“ u učenju, savladuje brzinom koju sam određuje. Prema tome, učenicima se pruža mogućnost da rade sopstvenim tempom, da brže napreduju ako za to imaju mogućnosti ili da rade sporije, dajući pojedinih zadacima više vremena ako im je to potrebno. Kao posledica toga, kod učenika se javlja sigurnost u savladivanju i usvajanju nastavne materije. Istovremeno, raste i zadovoljstvo od učenja, na koje utiče tekuće proveravanje putem samokontrole, a u skladu s tim i mogućnost ispravljanja pogrešnih rešenja.

Programirana nastava pruža mogućnost organizovanja aktivnog i samostalnog rada svih učenika, a u izvesnim područjima dozvoljava i diferencijaciju putem dopunskih i informativnih zadataka, zavisno od sposobnosti, mogućnosti i interesovanja učenika.

Značajna prednost programirane nastave je i u tome što kod učenika formira stavove o vlastitim mogućnostima učenja, što im pruža pouzdanje i na taj način povećava njihovu motivaciju za učenje. Ovo stoga što, idući korak po korak i savladujući program u malim „porcijama“, odmereno i polako, čak i učenici skromnijih mogućnosti savladuju apstraktnije i teže delove programa, što u konvencionalnoj nastavi ide znatno teže. Napredujući korak po korak i odmereno, učenici su u stanju da sagledaju učinjene greške i da ih odmah ispravljaju. Na taj način svi učenici dolaze do uverenja da mogu da savladaju program i da to zavisi od uloženog truda.

Ovakav način rada i postizanja dobrih rezultata menja i kod nastavnika neke stavove i uverenja, naročito u pogledu mogućnosti usvajanja programa od strane različityh učenika, što takođe stvara jedan opšti pozitivan stav, a to je da je za uspeh odgovoran nastavnik i to kako za pripremanje materijala, tako i za način njegovog usvajanja. Osnovni pravac, dakle, sastoji se u tome da se težište nastave stavi na povećanje odgovornosti nastavnika.

Nesumnjivo je da programirano učenje racionalizuje i unapređuje proces prenošenja znanja. Međutim, programiranoj nastavi se opravdano prebacuje da podstiče verbalni način učenja, što može da dovede do poremećaja određene

psihološke ravnoteže, a u izvesnim slučajevima i da neurotizira učenike. Zbog toga je opravdano da se prave i razvijaju programi koji se pored verbalnih elemenata, oslanjaju i na druga sredstva komunikacija. Poslednjih godina učenicima se pružaju veće mogućnosti da se posredstvom programirane nastave aktivnije angažuju u procesu učenja i da pored čitanja, slušanja i gledanja nešto urade: pronadu ono što se traži, rade sa knjigama i drugim sredstvima i materijalima (skrivalicama, magnetofonskim trakama, slikama, jednostavnim laboratorijskim materijalom i sl.). Nastavnicima je postalo jasno da učenici ne mogu ići dalje i napredovati, kao što bi to formalno mogli, ako ne postignu određene rezultate.

Programirana nastava ima, međutim, i neke slabosti koje treba imati u vidu.

Pre svega, programirana nastava nije podjednako efikasna u svim nastavnim disciplinama i za sve učenike. Programirano učenje je vodeno učenje, što ograničava i smanjuje samostalnost učenika u potpunijem traženju i pronalaženju najboljih odgovora i rešenja. Sumim tim što se učenje zasniva na sasvim malim logičkim koracima, često sa ponudnim odgovorima koje treba odabrati, ili sa odgovorima kad treba nešto samo dodati ili upisati, ne podstiču se intelektualne aktivnosti koje su neophodne u potpunijem i širem učenju i rešavanju problema. Programirana nastava ne razvija dovoljno misaone aktivnosti, kao što su analiza i sinteza, apstrakcija i generalizacija i dr., što karakteriše samostalno i apstraktno mišljenje kao i produktivnu intelektualnu delatnost. Programirana nastava nije pogodna za razvijanje stvaralačkog učenja i mišljenja, za podsticanje traženja i pronalaženja različitih i duhovitih rešenja. Ona je pogodnija za mlade učenike, za učenike skromnijih sposobnosti i za ekstenzivno savladivanje programa.

Programirana nastava ima najveću vrednost za učenje posebnih spretnosti (na primer, kako upotrebiti oscilograf, kako primeniti neko gramatičko pravilo, kako primeniti neki matematički obrazac ili formulu — pravilo trojno, koeficijent korelacije i sl.), kao i za ciljeve ispravljanja i obogaćivanja. Programirana nastava je pogodnija za učenje u užem smislu (prenošenje osnovnih elemenata znanja iz određenih nastavnih tema, oblasti ili predmeta, kao i usvajanje određenih tehnika i veština), a manje za učenje u širem smislu (razvijanje dubljeg uviđanja veza i odnosa, iznalaženje i rešavanje problema, podsticanje i razvijanje stavova i interesovanja, produbljevanje stvaralačkog mišljenja). Postoji opasnost da programirano učenje ide ka gomilanju znanja sa pretežnim usmeravanjem na činjenice, umesto da vodi uviđanju određenih odnosa u različitim situacijama i produbljevanju znanja i razvoju sposobnosti.

Programirana nastava smanjuje interakcijske odnose nastavnika i učenika. Nedostatak doživljavanja interakcijskih odnosa i komunikacija između učenika i nastavnika, kao i između samih učenika, može izazvati niz problema. Jedan od njih je odricanje od zajedničkog ispravljanja grešaka tokom nastavnog procesa. Poznato je da zajedničko ispravljanje grešaka ima niz pedagoških vrednosti.

Primena programirane nastave ne ručuna na veću aktivnost i angažovanje nastavnika jer učenik sam treba da savlada i nauči određeno gradivo. Zbog toga se obično misli da je nastavnicima lakše u ovakvoj nastavi. Međutim, nastavnici su dovedeni u složeniji položaj zato što programiranje zahteva od njih da pripreme određene materijale što je daleko veći zahtev. Pod normalnim uslovima se očekuje da nastavnik odlično poznaje nastavni program i prirodu učenja i da on bude taj koji

će nastavne sadržaje pripremiti u vidu programiranih sekvenci, materijala, vežbi, udžbenika i sl. Pošto se programirani materijali i udžbenici obično ne mogu nabaviti za sve nastavne discipline i na svim nivoima, očekuje se da sami nastavnici pripremaju ove materijale. Očigledno je da je to veoma složen posao, koji zahteva mnogo stručnog rada i dosta vremena, kao što je to slučaj i u sastavljanju konvencionalnih knjiga i tekstova. Većina nastavnika nisu u situaciji da urade ovakve materijale, da analiziraju greške i nedostatke u njima i da vrše nove revizije, što je osnovni zahtev za sastavljanje adekvatnih programa. Verovatno da bi neki nastavnici mogli da sastave programirane materijale samo za neke delove gradiva: za one koji ih posebno interesuju ili koji su učenicima teški za savladivanje. Gledano u celini, većina nastavnika ne bi mogli da udovolje neophodnim zahtevima koji se postavljaju za sastavljanje programiranih materijala i udžbenika.

Didaktičko mesto i značaj programirane nastave se ne može generalno odrediti za sve discipline i vrste gradiva. Iako se, u principu, svaka nastavna disciplina može u izvesnoj meri da programira, dosadašnja iskustva govore i o njenim ograničenostima. Tako je, na primer, u SAD najviše programa bilo iz matematike (44%), prirodnih nauka (19%), maternjeg jezika (17%), stranih jezika (8%), sociologije (6%) itd. U Engleskoj su udžbenici za programirano učenje pretežno radeni za područje matematike, prirodnih nauka i jezika. Kao što se vidi, do sada je primena programirane nastave bila znatno veća u prirodnim naukama.

Što se tiče udžbenika za programirano učenje, učenici su, zavisno od okolnosti, skloni listanju i preskakanju određenog redosleda kako bi lakše, brže ili ranije došli do željenog odgovora na postavljeno pitanje. Prema nekim inostranim iskustvima u primeni programiranih udžbenika, izgleda da su ovome naročito skloni slabiji učenici, kao i oni sa razvijenim opštim sposobnostima učenja. Učenici su došli do saznanja da se programi mogu „probati“ pa su pronašli duhovite načine da otkriju odgovarajuća rešenja, uključujući čak i obmanjivanje.

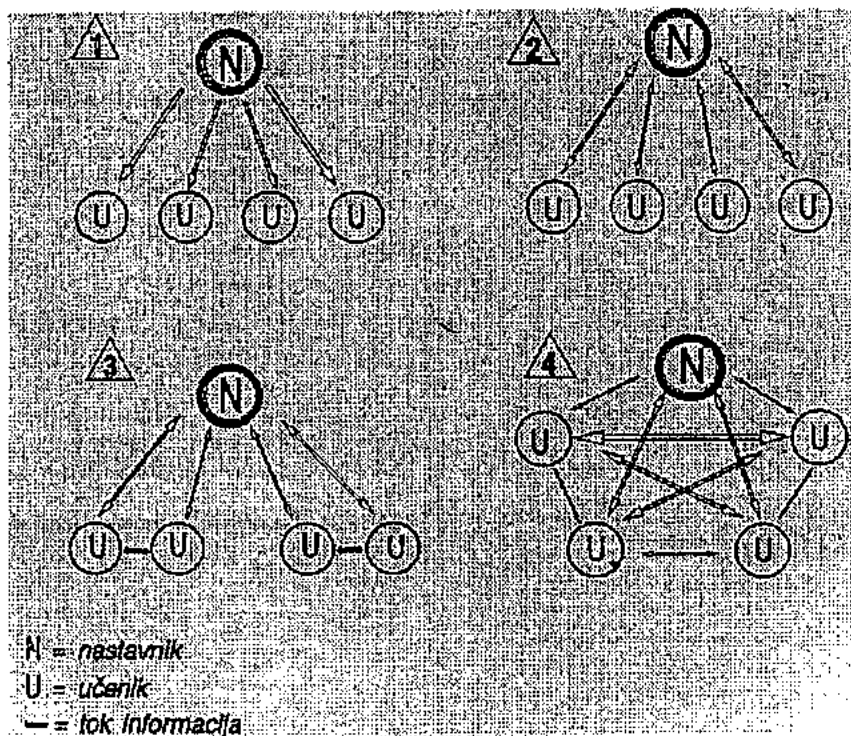
Dakle, kada se sagledaju osnovne osobenosti i svojstva programirane nastave, njene prednosti i nedovoljnosti, može se zaključiti da ona nije ispunila prvobitna očekivanja u pogledu univerzalizacije i revolucionisanja nastave i učenja. Pa, ipak, programirana nastava je unela izvesna poboljšanja u nastavni rad, u pripremanje različitih didaktičkih materijala koji mogu doprineti efikasnosti nastave, a posebno je doprinela poboljšanju i daljem razvoju materijala koji se koriste u individualizovanoj nastavi i učenju. Ova nastava više odgovara slabim učenicima koji mogu uspešnije da uče ako idu malim koracima i gradivo savladuju u malim „porcijama“. Iz tih razloga, programirana nastava više odgovara mladim nego starijim učenicima.

Očigledno je da programiranu nastavu treba kombinovati sa drugim oblicima nastave i posmatrati je kao jedan od oblika rada i učenja, čije je mesto i uloga relativno ograničena ali koja može biti efikasna u uslovima koje smo napred izložili. To znači da programirana nastava može biti efikasna u nekim predmetima, sa mladim i manje sposobnim učenicima. Međutim, ona nije pogodna za razvoj stvaralačkog i apstraktnog mišljenja, a za darovitije i starije učenike pogodniji su drugi oblici rada kao što su: samostalno učenje, učenje putem rešavanja problema i sl.

KOMUNIKACIJE U NASTAVNIM METODAMA

Obrazovni proces je oblik saradnje između nastavnika i učenika – onih koji poučavaju i onih koji uče. Ova saradnja se ostvaruje kao njihova uzajamna interakcija i komunikacija. Posebnu oznaku ove komunikacije predstavlja namensko, usmereno usvajanje određenih informacija pa se zato govori o *pedagoškim komunikacijama*. Zbog toga je potrebno da nastavnik zna kako teku i funkcionišu pedagoške komunikacije, koliko međusobno saraduju nastavnici i učenici, koji tipovi verbalnih kontakata se među njima ostvaruju i kakva je njihova struktura.

U nastavi se uglavnom javljaju četiri komunikacione strukture koje se šematski mogu označiti na sledeći način (Jan Prucha, 1983):



Komunikaciona struktura (1) označava tip *jednosmerne vertikalne komunikacije*, od nastavnika ka učenicima, bez povratne sprege. Ova komunikacija je uobičajena i prevladuje u školskoj praksi. Slabost ove strukture je što nastavnik nije u mogućnosti da se informiše šta su, koliko i kako učenici shvatili od onoga što im izlaže, da sazna njihove stavove kao i efekte svog verbalnog i ukupnog ponašanja.

Njeno korišćenje je ograničeno samo na neke procese i oblike nastave i to pretežno na lekcije – predavanja.

U komunikacionoj strukturi, šematski označenoj pod (2), odvija se *dvosmerna komunikacija* između nastavnika i pojedinih učenika, ali ne i između samih učenika. Koristi se najčešće u ispitivanju i proveravanju znanja učenika, metodi razgovora i sl. Njena glavna prednost je u povećavanju učeničkih aktivnosti u procesu nastave.

Komunikaciona struktura, šematski označena kao treća, pogodnija je i efikasnija od prethodnih jer omogućava ne samo *vertikalnu dvosmernu komunikaciju* između nastavnika i učenika već i *horizontalnu*, između pojedinih parova učenika, što ulazi na povećavanje ukupne aktivnosti i doprinosi poboljšavanju i efikasnosti učešća svih učenika u odeljenju (grupi).

Sa stanovišta nastave, procesa obrazovanja, zalaganja pojedinaca i celog razreda, najpogodnija i najefikasnija je komunikaciona struktura (4), u kojoj se odvijaju *dvosmerne komunikacije svakoga sa svakim*. To je moguće ostvariti u malim grupama, od 8–12 učenika. Da bi se organizovale nastavne ili radne grupe koje odgovaraju socijalno-psihološkim i sociološkim zahtevima, neophodno je da se u odeljenju, prema realnim potrebama i mogućnostima, grupišu određene podgrupe (mikrogrupe) u kojima mogu doći do izraza veće mogućnosti za komunikaciju i kooperaciju.

U novoj, savremenoj organizaciji nastave, broj učenika u razredu (obim, veličina razreda) zavisi od primene nastavnih metoda i načina organizovanja i izvođenja nastave. Ako se želi prenošenje jednosmernih informacija od nastavnika ka učenicima, razred se može sastojati i od velikog broja učenika, znatno većeg no što je to uobičajeno u dosadašnjoj praksi. Ukoliko prenošenje informacija ima oblik intenzivne nastave, kada dolaze do izražaja višesmerne interakcije, nastavne grupe treba da se sastoje od 10–12 učenika.

Nastava u velikim grupama je usmerena na realizovanje tri osnovne funkcije: motivaciju – upoznavanje su nastavnim temom (problemom) i vežbama, odgovorima i ocenjivanju radova (odgovora) pojedinih učenika. Rad u malim grupama ima za cilj: razvijanje sposobnosti analiziranja i uopštavanja kao i razvijanje slobodne razmene mišljenja putem diskusije. Rad u malim grupama je posebno značajan za *socijalizaciju učenika* i slobodno izražavanje mišljenja. Smatra se da će najradikalniji preobražaj metoda rada u školi u budućnosti biti *individualizacija nastave*, na koju će biti usmerena većina napora nastavnika, a ideal je *potpuna individualizacija učenja*. Ova vizija, kako smatra Husén (Torsten Husén, 1974), ukazuje na pravac delovanja u periodu kada prelazimo prag koji nas deli od „industrijske ere“ koja već uveliko osvaja škole.

U principu, broj učenika u odeljenju treba da zadovolji određene psihološke i pedagoško-didaktičke zahteve. Smatra se da ovaj broj ne bi trebalo da bude veći od 25 učenika. To podržavaju svi progresivni pedagoški pravci a posredno je standardni zahtev u borbi za odgovarajuće uslove rada u školi i nastavi. Svakodnevni život i rad u suviše brojnim odeljenjima prelazi „psihički kapacitet“ i nastavnika i učenika.

Sa komunikacionim strukturama u nastavi najčešće je povezan problem zavisnosti komunikacija od fizičkog i prostornog rasporeda učenika. Evidentno je da broj komunikacionih kontakata pojedinih učenika sa nastavnikom zavisi od njihovog rasporeda u učionici: što je veća udaljenost učenika od nastavnika, centra učionice i

njenih bočnih i čeonih strana, to je i manji broj kontakata među njima; učenici koji su razmešteni napred i u sredini kontaktiraju sa nastavnikom i međusobno mnogo više od onih koji sede sa strane ili pozadi.

Francuski psiholog S. Moscovici (1967) proučavao je razlike koje nastaju u komunikacijama pri različitim razmeštaju i položaju učenika: „strana do strane“ (jedan pored drugoga), „licem u lice“, „leđa u leđa“ i utvrdio da svaki od ovih položaja ima različite efekte u komunikacionim aktivnostima učenika, pri čemu uobičajeni raspored u razredu („školska poza“) ima niz nepogodnosti. Zbog toga se preporučuje da učenici budu raspoređeni u obliku trougla, pravougaonika ili potkovice.

Pored komunikacija, o kojima je napred bilo govora, za uspešan rad u nastavi značajna su i neka druga komunikaciona svojstva koja imaju širi psihološko-pedagoški značaj. Radi se o takvim komunikacionim svojstvima koja se pokazuju u sposobnosti opštenja, komuniciranja sa učenicima, sposobnosti da se pravilno pride, da se uspostave poželjni pedagoški odnosi (sa odeljenjem, grupama i pojedincima) zavisno od konkretne situacije. Neki autori ova svojstva povezuju sa *pedagoškim taktom* koji se izražava u spretnoj primeni i kombinovanju poštovanja i zahteva prema učenicima, poverenja i kontrole, odobravanja i zabrane, nagrađivanja i kažnjavanja. Zapravo, pedagoški takt se svodi na *osećanje mere* u primeni određenih postupaka i tesno je povezan sa pravednošću.

Prema tome, radi se o onim svojstvima nastavnika kojima se utiče na učenika putem *interpersonalne bliskosti*. U suštini, ove veze bitno doprinose interpersonalnom uticaju; omogućavaju uzajamno upoznavanje i pobuđuju motivaciju u pravcu ispunjavanja nastavnikovih očekivanja kao i prilagođavanje određenom sistemu vrednosti.

Odnosi nastavnik – učenici u odlučujućoj meri zavise od načina usmeravanja razvoja odeljenjske (razredne) zajednice, odnosno od *stila pedagoškog vodenja nastavnika*. U vezi sa ovim najpoznatiji su eksperimenti koje je obavio Kurt Lewin sa saradnicima. U ovim eksperimentima utvrđena su tri osnovna oblika odnosa između nastavnika i učenika: *autoritativni* (autokratski), *demokratski* i *ravnodušni* (*laissez faire*).

U slučajevima *autoritativnog* odnosa, učenici imaju malo mogućnosti za samostalne akcije. Središte, *žila svih aktivnosti je nastavnik*. Učenici mu se moraju obraćati za svaku sitnicu. Od nastavnika polaze sve akcije i inicijative. On obično određuje sadržinu rada, etape i tehnike u radu svakog učenika. On takođe odlučuje i o tome šta je pravilno, a šta nije. Takav nastavnik sputava, guši svaku aktivnost učenika za koju smatra da je izašla iz okvira njegovih sugestija i zahteva. U takvom odnosu ličnost nastavnika dominira i kada pohvaljuje i kada kritikuje rad učenika, iako je on izvan aktivnog učešća u radu učenjske zajednice.

Ovakav stav i ponašanje nastavnika onemogućavaju samostalnost učenika, guše inicijativu i negativno utiču na ponašanje i učenje. Pored ovakvog nastavnika učenici dolaze do ubeđenja da njihovi lični rezultati i uspeh u učenju, u nastavnom radu, u rešavanju zadataka i problema, imaju veću vrednost ukoliko su slabiji rezultati drugih. Zbog toga nastoje da svoju znanja i rezultate rada i učenja zadrže samo za sebe, iako bi mogli da pomognu drugovima koji pokazuju slabije rezultate i imaju teškoća u učenju. Ovakav stav negativno utiče na klimu u razredu, stvara

nepoverenje među učenicima, dovodi do remećenja međusobnih odnosa učenika, što sve zajedno utiče na poremećaje u radu i učenju.

Kod *demokratskog* odnosa nastavnika ispoljava se njegova spremnost da učenike dovede na nivo aktivnog rada i saradnje. Pri tome *nastavnik sebe smatra samo jednim od članova radnog kolektiva*. Učenici iz sopstvenih pobuda ili zajedno sa nastavnikom, u diskusijama i razgovorima, određuju cilj, zadatke i opšte etape u usvajanju znanja i u učenju. Prilikom izbora i obrade nastavnog gradiva, nastavnik sugerise više postupaka i metoda koje su, po njegovom mišljenju, najpogodnije za rešavanje određenih problema i usvajanje znanja, a ne određuje jedan jedini. U zajedničkom razmatranju sa učenicima, analizirajući prednosti i nedostatke izloženih predloga, nastavnik se dogovara su učenicima koja će od predloženih metoda i tehnika najviše odgovarati i biti najefikasnija. Kasnije se, opet zajednički, proverava efikasnost usvojenih postupaka i vrednuju postignuti rezultati. Međutim, već i samo ocenjivanje stepena poznavanja nastavne materije je svojevrsno vrednovanje uloženog truda i učenja. Načinom rada, kakav omogućava demokratski odnos između nastavnika i učenika, uspeh i neuspeh u učenju vrednuju se na nivou stvarnih znanja. Kada se ovako radi, postignuti uspeh i rezultati neće voditi učenike egocentričnim oblicima ponašanja prema vršnjacima, a neuspeh neće izazivati nepoverenje među njima. *Demokratska atmosfera čini da se nastavni rad održava na visokom nivou i obezbeđuje optimalne uslove za postizanje uspeha*.

U odnosima *ravnodušnosti* (anarhičnosti), nastavnik je nezuinteresan za učenike. Grupe i pojedinci imaju potpunu slobodu odlučivanja. *Nastavnik je više pasivni posmatrač nego što je aktivni činilac*. Zbog odsustva veće podrške i pomoći tokom nastave, dolazi do njenog ometanja. Kao posledica neangžovanosti nastavnika, javlja se opadanje produktivnog rada i pogoršanje interpersonalnih odnosa. Među učenicima vlada nesigurnost. Nju najčešće zloupotrebljavaju pojedinci ili manje grupe koje nameću svoje poglede i stavove. Atmosfera za rad i učenje u razredu je sasvim nepovoljna.

Ukratko: *autoritativno vodenje* uslovljava rad koji se odvija relativno disciplinovano, ali se među učenicima formira netolerantna i odbojna atmosfera, a postignuti rezultati nisu dobri. Kod *ravnodušnih nastavnika* nema ozbiljnosti u radu, a ponašanje učenika u razredu je netolerantno. Za razliku od prethodna dva tipa, u *demokratskom vodenju* postižu se *najbolji rezultati*. Učenici uspešno formiraju odeljenjsku zajednicu, obavljaju predviđene obaveze koje su shvatili kao opštu i zajedničku stvar, međusobno saraduju i uzajamno se pomažu, uspevaju u radu i postižu veoma dobre rezultate, mnogo bolje nego u prethodne dve grupe.

Demokratsko ponašanje iskazuje se u sledećem: nastavnik ukazuje učenicima put ne insistirajući da obavezno postupe baš tako; razmenjuje mišljenje sa učenicima; ohrabruje učenike da izlože svoje poglede i sudove; podstiče učenike da sami donose odluke; uključuje se u aktivnosti razreda bez nametanja i pokušaja da dominira.

Socijalna klima u demokratskoj grupi ne obezbeđuje samo visoki stepen kooperacije među članovima grupe, već ima značajnog uticaja i na: određivanje ciljeva koje treba ostvariti; određivanje planova za njihovu realizaciju; postupke i metode za realizovanje predviđenih planova; procenjivanje postignutih rezultata i usvajanje novih ciljeva. Demokratski odnosi, smatra Hopkins, imaju veći značaj za *kvalitet učenja* no za njegove rezultate, iako rezultati učenja u velikoj meri zavise upravo od kvaliteta.

ORGANIZACIONI OBLICI NASTAVE

Oblik organizacije je značajan sastavni deo nastavnog procesa. U njemu se iskazuju međusobne aktivnosti, delatnosti i odnosi između učenika i nastavnika, kao i samih učenika, koji se odvijaju u određenom radu i utvrđenom režimu. Zavisno od toga gde, kada i s kojim ciljem se organizuje, nastava može imati veoma raznovrsne organizacione oblike. Svaki od organizacionih oblika se razlikuje prema odnosu individualnog i kolektivnog rada, stepenu samostalnosti učenika i specifičnosti rukovođenja od strane nastavnika. Organizacioni oblici nastave se određuju i na osnovu opštih smernica (ciljeva) vaspitanja i obrazovanja, sadržaja i metoda nastave koji se objedinjeni pojavljuju i iskazuju.

Pošto se škola, nastava i obrazovanje javljaju kao nadgradnja, a njihovi problemi se iskazuju u skladu sa razvojem proizvodnih snaga (baze), razumljivo je što su se i organizacioni oblici nastave menjali tokom društvenog razvoja ali i na osnovu novih saznanja u nauci o vaspitanju.

U istoriji razvoja škole poznati su različiti organizacioni oblici (sistemi) nastave: individualno-grupni (u srednjovekovnim školama), međusobno obučavanje i nastava (Bel-Lankasterski sistem u Engleskoj), individualno-laboratorijska nastava (Dalton-plan u SAD), diferencirana nastava prema sposobnostima učenika (Manhajmski sistem u Nemačkoj), brigadno-proizvodna (modifikovani Dalton-plan u SSSR-u), razredno-časovna (primenjuje se više od 300 godina) i drugi.

RAZREDNO-ČASOVNI SISTEM

Od pomenutih organizacionih oblika nastave, razredno-časovni sistem je posebno privukao pažnju mnogih didaktičara, zbog čega je prihvaćen i široko primenjen u nizu zemalja. Razvijajući se i usavršavajući tokom nekoliko stoleća, ovaj sistem se zadržao do danas.

Razredno-časovni sistem je nastao u XVI veku kao odgovor na određene društvene zahteve i potrebe buržoazije koja se razila.

Početak razvika kapitalističkog načina proizvodnje u Evropi u XIV i XV veku, procvat nauke i kulture u epohi renesanse, velika geografska otkrića, uspostavljanje širokih ekonomskih i privrednih veza, - postavljali su pred školu zahteve o većoj i intenzivnoj povezanosti nastave sa životom, privredom i proizvodnjom. Nov način proizvodnje - manufakturna proizvodnja u nastajanju i industrijska (kolektivna) u

nastajanju - i potreba za kvalifikovanijom radnom snagom, samo su potencirale zahteve mlade buržoazije. Nasledena srednjovekovna organizacija nastave (školovanja) i njeni sadržaji, nisu mogli odgovoriti novim potrebama i zahtevima. Pojavila se neophodnost usavršavanja načina organizovanja nastavnog procesa u školama. Ovaj novi način prve su u praksi primenile napredne bratske češke škole u XVI veku, a u težnji da prevaziđu dogmatizam i skolastiku, da učenike nauče posmatranju i da im pruže jasniji i potpuniji sistem znanja.

Uzor novog organizacionog oblika nastave i jedne masovnije škole postale su manufakture sa organizacijom rada u kojoj je veći broj radnika i zanatlija uporedo radio na izradi određenih proizvoda. Zahvaljujući takvoj organizaciji rada, rasla je produktivnost što je bilo presudno za prenošenje iskustva na organizovanje škola. Zahtevi za novom školom bili su izraz težnji građanstva ka ukidanju feudalnih privilegija na školovanje, slično kao što je manufaktura u oblasti cehovskog ograničavanja kočila razvoj kapitalističkog oblika proizvodnje.

Komenski je pošao od ovih iskustava i uzeo ih za osnovu u teorijskom zasnivanju i razradi razredno-časovnog sistema. On je predvideo mogućnost istovremene obuke većeg broja učenika (40-50) i izneo pretpostavku o povećanju i do 300 učenika, uz uslov da nastavnici izdvoje bolje učenike koji bi posebno organizovali rad sa manjim grupama - desetinama učenika.

U svom poznatom delu *Velika didaktika* (1632), J. A. Komenski (1592-1670) je teorijski obrazložio i razradio neophodnost i celishodnost grupnih oblika u organizaciji školskog rada koji se odlikuju sledećim karakteristikama: istovremeni početak rada u godini i u svakom nastavnom danu; određena dužina rada, organizovanje nastave putem časova; odmor između časova; podela na razrede prema uzrastu i broju dece; podele nastavnih kurseva po godinama i određivanje programa u svakoj godini.

Sistem se naziva *razrednim* zato što su svi učenici grupisani u razrede prema uzrastu (dobi) i stepenu znanja, a *časovni* - zbog toga što je programski materijal iz svakog predmeta raščlanjen na niz sadržajnih jedinica (razdela i tema), a one - na niz podjednako dosledno raspoređenih vremenskih perioda - časova, koji slede jedan za drugim prema određenom rasporedu. U ovom sistemu čas kao oblik organizacije nastave po pravilu zauzima centralno mesto. On funkcioniše kao jedinica nastavnog procesa, akumulirajući u sebi zadatke, sadržaje i metode nastave.

U razredno-časovnoj organizaciji nastave, osnovni značaj se pridaje nastavniku koga smatraju nezamenljivim u prenošenju znanja, kulturnih sadržaja i vrednosti. Smatra se da dete, zatvoreno u svoj karakteristični egocentrizam, nije samo sposobno da organizuje i vodi svoje snage koje bi ga podsticale na organizovanje proširivanje iskustava i saznanja. Jer, ma kakvo da je iskustvo deteta, pa bilo ono usmereno i ka objektivnosti, bez aktivnog posredovanja nastavnika, iskustvo deteta ostaje nepotpuno, konfuzno, a u izvesnim domenima netačno. Zbog

¹ Ova ideja Komenskog primenjena je u Engleskoj krajem XIX i početkom XX veka u Bel-Lankasterskom sistemu (prema imenima njegovih autora svećenika A. Bela i nastavnika Lankastera). Sistem se javio kao izraz društvenih potreba za širokim obuhvatanjem dece elementarnom nastavom i sa minimalnim troškovima, uz istovremeni rad nastavnika sa 600 i više učenika organizovanih po grupama sa kojima su kao mentori radili stariji učenici. Uloga nastavnika se svodila na pripremanje i kontrole rada mentora koji su izvodili nastavu sa grupama učenika.

ovakvih polaznih osnova, suštinski didaktički zahtev je nastavni čas, a glavni problem je pre svega bio da se obezbedi celovitost i potpunost časa pa tek posle toga imalo se u vidu njegovo prilagođavanje psihološkim mogućnostima učenika. Pri ovakvoj organizaciji smatralo se da će disciplina, zasnovana na nagradama i kaznama, uključujući tu i takmičenja, moći u dovoljnoj meri da podstiče učenike na usvajanje znanja.

Razredno-časovni sistem je podvrgavan oštroj kritici u kojoj su iznošeni različiti argumenti. Pomenućemo neke njegove slabosti i nedostatke koji predstavljaju smetnje u ispunjavanju savremenih nastavnih i vaspitnih zadataka koje postavlja život.

1. Asimilacija znanja ograničena na učenje i ponavljanje i uopšte nastava u kojoj se više insistira na *prenošenju* postojeće kulture, umesto *podsticanja stvaralačkih kvaliteta* učenika prema jednoj novoj kulturi koju treba postići. Umesto stimulisanja procesa i mentalnog razvoja učenika na povećanje kapaciteta za shvatanje novih sadržaja, teži se jednostavnom prenošenju znanja, usvajanju određenih sadržaja, što zapravo i nije znanje u pravom smislu već više upoznavanje. Na ovim tradicionalnim časovima ima *veoma mnogo poučavanja, a malo učenja*. Na ovaj način konstruktivni i dinamični potencijal učenika angažuju se u oskudnoj meri i na neadekvatan način, a postoji i tendencija, da se oni uguše u nagomilanom memorisanju činjenica, pravila, pojmova, tehnika i sl.

2. Jednak prilaz svim učenicima i orijentacija ka nekom „srednjem“ učeniku. Najveće štete od ovakvog načina rada imaju daroviti i slabi učenici. Daroviti zato što ne koriste sve svoje mogućnosti, navikavaju se na lenost, često „tapkaju u mestu“ pa čak mogu i da stagniraju. Slabi učenici, zato što nisu u mogućnosti da idu uporedo s opštim kretanjem drugova u razredu, često ne uspevaju, zaostaju pa i ponavljaju razred. Sam Komenski, kao osnivač razredno-časovnog sistema, u svom glavnom delu je izložio da „... Razlika u darovitosti nije ništa drugo do preteranost ili nedostatak prirodne skladnosti... Za nedostatke ljudskog duha (Komenski misli na razlike u sposobnostima – J. D.) – „najpogodnije sredstvo biće metod kojim će se suvišnosti i nedostaci obdarenosti ublažavati... S tom namerom je i ovaj naš metod prilagođen srednjim umovima (u takvih uvek ima najviše), da bi oni postali kočnica za one bistrije... i mamuza i bič za sporije kojima je potreban podstrek“ (*Velika didaktika*, str. 83).

S pravom se može ukazati da se Komenski pri zasnivanju svog razredno-časovnog sistema oslanjao na prirodu i na njene zakone pa je zato i tvrdio da su razlike u sposobnostima nedostatak čovečjeg uma, nedostatak „prirodne skladnosti“.

3. Osnovna slabost tradicionalnog metoda, ukoliko se dosledno primenjuje određena shema, ogleda se i u tome što se on zadovoljava prenošenjem znanja, a potpuno se zapostavlja inventivnost i kreativnost dece, budući da se insistira na tačnom ponavljanju onoga što je „utušljeno“ usmeno ili preko teksta.

Kritika se odnosi i na tzv. *intuitivne metode* kod kojih se autoritet nastavnika i njegovog izlaganja zamenjuje autoritetom stvari ili, jasnije rečeno, utisaka koji polaze od konkretnih činjenica da bi se zatim podigli na nivo apstraktnih odnosa.

4. Argumentovanu kritiku klasične, a naročito očigledne nastave, dao je Hans Ebli u svojoj *Psihološkoj didaktici* (Aebly, 1966). Ebli ističe da je psihološki i didaktički upsrudno ono učenje koje tera na pasivno posmatranje, podržavanje

operacija i posmatranje očiglednih sredstava koje prikazuje nastavnik. Tradicionalna nauka o nastavi se, naime, zasnivala na teoriji predstava pa je pojavu operacija, koje se nisu uklapale u njen sistem, obilazila ili ih je smatrala izvedenim iz predstave. Ebli ukazuje da nije dovoljno da se učenicima prikaže slika i skrene pažnja na određene pojedinosti pa da se izazovu utisci iz kojih će dalje slediti željeni pojmovi i apstrakcije. On podvlači da je nastavnik dužan da na odgovarajući način podstakne misaone aktivnosti učenika da bi *upoređivali* ono što im se prikazuje i objašnjava, da bi vršili *transformacije* i sl. Drugim rečima, zadatak nastavnika je da stvori psihološke situacije, odgovarajuću klimu, u kojoj će učenici moći da izgrade operacije koje treba da usvoje. Osnovni element mišljenja, prema tome, nije ono što se demonstrira učenicima, već shema aktivnosti pri čijem izvođenju subjekat ima značajnu i aktivnu ulogu.

Pasivna uloga učenika takode se ogleda i u nastavi organizovanoj u obliku postavljanja pitanja, iako može izgledati da pitanja usmeravaju ka razmišljanju i zahtevaju aktivnost. U stvari, pitanja se najčešće postavljaju na način koji učenike primorava na misaoni tok koji nastavnik želi, a svojim detaljima ona već nose znatan deo odgovora.

Ovaj problem se u značajnoj meri odnosi i na školske zadatke. Školski zadaci uglavnom mobilizuju deduktivno mišljenje učenika jer zahtevaju mehaničku primenu pravila. Obično se pri rešavanju zadataka, uz malo napora, primenjuju iste, potpuno fiksirane formule ili pravila i poznate situacije. Međutim, neophodno je stvoriti odgovarajuće uslove za aktiviranje učenikovih misaonih procesa. Učenik će misliti onda kada iz složene situacije uspe da izdvoji veze i odnose koji su odlučujući za rešavanje postavljenih zadataka.

Skatkin ukazuje da se razredno-časovni sistem kritikuje i zbog toga što on u osnovi organizuje individualno-saznajnu delatnost učenika u kojoj ima malo mesta za potpuniji kolektivni rad prema jednom opštem cilju za sve učenike. Frontalna organizacija rada omogućava minimalnu dozu kolektivnosti. U stvari, postoji opšti cilj ali ne i pravi kolektivni rad u procesu nastavne delatnosti. Jedan od daljnjih nedostataka ovog sistema su, svakako, i neorganizovane komunikacije među učenicima različitih razreda (Skatkin, 1980).

Programisti nisu prihvatili razredno-časovni sistem zbog toga što se u njemu učenje odvija podjednako za sve učenike, što sputava pravo na individualan izbor sadržaja u skladu sa njihovim mogućnostima, potrebama i interesovanjima.

Međutim, istraživanja mnogih pedagoga pokazuju da se ovaj sistem odlikuje i brojnim pedagoško-didaktičkim prednostima: bezbeduje sistematičan karakter nastave, organizacionu jasnost, idejno-emocionalno delovanje nastavnika na kolektiv učenika, raznovrsna takmičenja tokom kolektivnog sticanja znanja i dr. Ove osobenosti razredno-časovnog sistema sigurno su učinile da se i pored iznesenih slabosti, ovaj oblik nastave, uz neke modifikacije, održi u školi do današnjeg dana.

NASTAVNI ČAS

BITNA SVOJSTVA

Nastavni čas je glavni element razredno-časovnog sistema i osnovni oblik organizacije nastave. Na času se konkretizuju svi zadaci i aspekti nastave tako da on obezbeđuje ostvarivanje njenih suštinskih zadataka. Čas je celovit, logički zaokružen, vremenski ograničen deo nastavnog procesa, sa stalnim sastavom učenika približno jednakih predznanja, tokom kojeg se, zajedničkim radom nastavnika i učenika, rešavaju određeni didaktički i vaspitno-obrazovni zadaci. Iako pojedinačni čas predstavlja jednu celinu, valja imati na umu da je on samo deo u nizu, element bogate i raznovrsne celine, povezan i spojen kako sa prethodnim, tako i sa narednim časovima, koji su objedinjeni opštim ciljem, zadacima i sadržajima, uzrasnim mogućnostima učenika i drugim uslovima.

Čas podrazumeva smišljen izbor i strukturiranje nastavnih sadržaja, racionalno korišćenje vremena, celishodan postupak primene različitih nastavnih metoda i postupaka – frontalnog, grupnog, individualnog i individualizovanog rada učenika. Na njemu treba da dođe do izražaja i samostalan rad učenika, rešavanje problema, eksperimentisanje, opiti i proveravanje. Prema tome, nastavni čas nije zatvorena i izolovana celina, već promenljiv, fleksibilan oblik organizacije nastave. Kako i koliko će biti ostvareni didaktički zahtevi na času i da li će on biti kreativno didaktički oblikovan, zavisi od osposobljenosti i umešnosti nastavnika.

Časom, kao osnovnom jedinicom nastavnog procesa ne određuje se samo vreme obrade pojedinih nastavnih jedinica (tema) iz kojih se sastoje problemski sadržaji, već on utiče i na sam tok obrazovanja, na vremenski raspored pojedinih problemskih delova ili didaktičkih zadataka koji iz njih proizilaze ili su s njima povezani. Nastavu treba organizovati i oblikovati tako da učenici sagledaju suštinu i teorijsku povezanost nastave discipline, kako bi na najracionalniji način usvojili sadržaje obrazovanja. Prilikom svakog nastavnog časa je da obezbedi sistematsko usvajanje solidnih znanja i umešnosti, da učenika osposobi za njihovu uspešnu primenu, da unapredi samostalno učenje i rad i da doprinese vaspitanju. Pored formiranja saznanja i svojstava ličnosti, od posebnog je značaja da se nastavni sadržaji na času povežu sa životom, praksom, da se na njemu ostvari jedinstvo obrazovnih i vaspitnih zadataka, aktivnost, rad i radna disciplina, formiranje dijalektičkog i materijalističkog pogleda na svet i pozitivnih moralnih i drugih kvaliteta ličnosti.

TIPOVI NASTAVNIH ČASOVA

Iako se nastavni proces sastoji od više delova, grupa, koje pored uvođenja u proučavanje teme, obuhvataju i poznavanje činjenica, primenu znanja u praksi, njihovo utvrđivanje i kontrolu, uopštavanje izložene materije u sistem, čas ne mora da sadrži sve ove delove. Ceo nastavni proces, sa svim didaktičkim funkcijama, najčešće se ne podudara sa konkretnim nastavnim časom. Na časovima obično prevladavaju pojedini delovi, elementi nastavnog procesa. Na taj način časovi dobijaju svoja didaktička obeležja koju se mogu pridodati određenom tipu časa. Prema tome, pod tipologijom nastavnih časova podrazumevamo učenje o njihovoj

klasifikaciji na osnovu glavnog didaktičkog zadatka i onog što u njemu trenutno prevladuje.

Zbog toga prilikom upoređivanja pripadnosti časova pojedinim tipovima, moramo voditi računa o sledeća dva kriterijuma:

- tip časa treba da bude određen nekom bitnom didaktičkom funkcijom;
- nema čistih tipova u kojima se vodi računa samo o jednoj didaktičkoj funkciji. Tipologijom se, zapravo, izdvaja glavni zadatak u okviru kompleksa didaktičkih zadataka.

U didaktici nema opšteprihvaćene klasifikacije nastavnih časova pa se mogu zapaziti različiti prilazi u njihovom razvrstavanju. Tako, na primer, S. Ivanov (1952) kao osnovu klasifikacije uzima glavne etape nastavnog procesa, na osnovu kojih izdvaja, razlikuje sledećih osam tipova: 1. uvodni časovi; 2. časovi osnovnog upoznavanja sa gradivom; 3. časovi za obrazovanje pojmova, utvrđivanje zakona i pravila; 4. časovi primene stečenih znanja u praksi; 5. časovi navika (časovi treniranja); 6. kontrolni časovi; 7. kombinovani časovi. Klasifikaciju Ivanova prihvataju mnogi didaktičari i metodičari predlažući svoje, unekoliko izmenjene varijante pomenute tipologije.

U didaktičkoj teoriji i praksi jedna od najrasprostranjenijih klasifikacija nastavnih časova je ona koja uzima u obzir osnovni, glavni didaktički zadatak. Ova klasifikacija je veoma pogodna za praktičnu primenu. Naime, pri pravljenu godišnjeg ili tematskog plana rada, nastavnik ima na umu glavni didaktički zadatak koji na času treba da ostvari (na primer, usvajanje pojmova, zakona i teorija; usvajanje znanja i navika i njihova primena u praksi; usvajanje novih znanja i sl.). Ova klasifikacija nastoji da jasno odredi cilj i zadatke svakog časa, a učenike usmeri na njihovo uspešno ostvarivanje.

Odnos prema časovima različitih tipova ne može biti istovetan jer zavisi od karaktera nastave discipline, specifičnosti nastavnog sadržaja, cilja i zadataka koji se postavljaju i sl.

Postoji mnogo varijanti klasifikacije časova na osnovu glavnog didaktičkog zadatka. Mi predlažemo sledeću varijantu ove klasifikacije: 1. časovi čiji je glavni zadatak uvođenje u novu oblast nastave; 2. časovi za prenošenje novog znanja; 3. časovi za utvrđivanje znanja; 4. časovi za razvijanje i usavršavanje sposobnosti i umešnosti; 5. časovi za kontrolu znanja i umešnosti.

1. Nastavni časovi koji služe za uvođenje u novu oblast (uvodni časovi), služe upoznavanju učenika s novim nastavnim predmetom, njegovim ciljevima i zadacima, strukturom i sadržajem ili, pak, njihovom pripremanju za usvajanje sadržaja većih celina, područja, tema. Prema tome, uvodni časovi ispunjavaju sledeće nastavne funkcije: upoznavanje sa novim predmetom, pregled zadataka novog predmeta u toku školske godine, zatim uvođenje u novo područje, novu celinu nastavnog predmeta. U nastavnoj praksi ova vrsta časova se retko primenjuje.

2. Časovi za prenošenje novih znanja služe za sistematsko prenošenje, objašnjavanje i usvajanje znanja i umešnosti, pravila i zakona. Ovakav tip časa se često široko upotrebljava u nastavi, a najčešće se javlja u predmetima s relativno opsežnim nastavnim gradivom (geografija, istorija, osnove poznavanja prirode i društva, književnost) ili na početku učenja većih programskih celina, odnosno tema. Pri korišćenju i razradi ove vrste časova potrebno je da nastavnik vodi računa da se pri

izlaganju ograničiti na ono što je bitno, da brižljivo odabrane činjenice temeljno obradi, da insistira na prenošenju i učvršćivanju znanja, kao i na izgrađivanju sposobnosti i umešnosti u prenošenju novih znanja.

Najopštija orijentacija strukture časa za prenošenje novih znanja, prema većini didaktičara, obično se sastoji iz sledećih elemenata: obnavljanja ranije učenog gradiva, čije razumevanje je osnov i pretpostavka usvajanja novih znanja; upoznavanja sa činjeničkim materijalom putem usmenog izlaganja nastavnika ili na osnovu posmatranja učenika, šireg sagledavanja izloženog gradiva, formulisanja i utvrđivanja zaključaka; ponavljanja usvojenih znanja, njihovog prenošenja na nove sadržaje, primene različitih vežbanja; domaćih zadataka; usmeni, pismeni, praktični.

3. Časovi predviđeni za učvršćivanje znanja imaju za cilj ostvarivanje funkcija nastave koje se odnose na sigurnost i trajnost stečenih znanja (ponavljanje, utvrđivanje, produbljivanje, uopštavanje, sistematizovanje). U školskoj praksi ovaj tip časa se veoma često primenjuje i u različitim oblicima. Valja razlikovati časove ponavljanja i časove sistematizovanja.

Na časovima ponavljanja insistira se na zapamćivanju i usvajanju bitnih činjenica, na uopštavanju i usvajanju pravila i obrazaca ako je moguće u novim vidovima. Na časovima sistematizacije nova znanja se upoređuju s ranije usvojenim i uspostavlja se redosled, stečena znanja se sređuju u veće celine. Poseban značaj ovih časova je u tome što se uspostavlja poredak između pojedinih činjenica, one se uvršćuju u sistem pa na taj način postaju pregledne ili se razjašnjava povezanost, sličnosti i razlike, pri čemu značajnu ulogu ima upoređivanje.

4. Karakteristika časova koji pretežno služe razvoju i usavršavanju sposobnosti i umešnosti sastoji se u tome što učenici obavljaju određene aktivnosti pod neposrednim ili posrednim rukovodstvom nastavnika. Javljaju se u dvostrukoј funkciji:

- ako se aktivnost obavlja s ciljem da se oforme sposobnosti, umešnosti ili navike, radi se o časovima vežbanja. Ovi časovi se češće organizuju u nižim razredima, u nastavi maternjeg jezika i matematike, u primeni pravopisa i gramatike, usmenog i pismenog izražavanja, različitih računskih operacija i sl. Inače, časovi vežbanja su tipični u nastavi crtanja, likovnog i muzičkog vaspitanja. Različitim vežbama i stvaralačkom primenom usvojenog gradiva, u okviru pomenutih časova, razvijaju se i usavršavaju brojne navike i umešnosti (kucanje na pisacoј mašini, na primer);

- ako nasuprot tome dominira primena stečenih znanja, umešnosti ili samostalnih aktivnosti, s ciljem njihovog daljeg razvijanja i usavršavanja, onda se radi o časovima primene (izrada učila u nastavi raznih predmeta, korespondencija, stenodaktilografija i dr.).

5. Časovi koji služe kontroli znanja i umešnosti (časovi kontrole ili proveravanja) imaju osnovni zadatak da utvrde da li su i koliko učenici usvojili neophodna znanja i veštine. Sadržaj ovih časova određuje karakter proveravanja. Zavisno od karaktera primene, može se vršiti frontalno, grupno ili individualno proveravanje. Proveravanja mogu biti usmena, pismena, praktična ili kombinovana (razni zadaci praktičnog karaktera, eksperimenti u prirodnim naukama, vežbanja na časovima fizičkog vaspitanja). Inače ovi časovi retko kada imaju čisto kontrolni karakter i u većini slučajeva služe za usvajanje navika, analizu i ocenu učenikovih radova.

U nastavnoj praksi se navedeni tipovi časova retko kada javljaju kao „čisti“. Obično se događa da se na pojedinim časovima ukršta više didaktičkih zadataka, više momenata procesa nastave, pri čemu dominira jedan od njih. Ostali zadaci i momenti dobijaju, pri tom, pomoćni karakter. Na primer, kontrola ranije stečenog znanja može predstavljati uvodnu etapu za upoznavanje učenika s novim gradivom. Na taj način dolazi do „preklapanja“ tipova jer na časovima treba ostvariti više različitih didaktičkih funkcija. Ovi „kompleksni“ časovi najčešće se javljaju u nastavi najmlađih razreda osnovne škole u kojima je obim gradiva ograničen tako da postoji mogućnost realizacije i drugih elemenata ili aspekata, a nekada i sva tri elementa saznanog akta: sticanje znanja, uopštavanje činjenica, njihova primena u praksi. Međutim, ovo ne bi trebalo da dovede do novog tipa – mešovitog ili kombinovanog časa, koji inače postoji u klasifikacijama nekih autora. U praksi se ovaj tip časa ispoljio kao smetnja jer je otežavao pa i onemogućavao osmišljavanje i ostvarivanje osnovnog didaktičkog zadatka, a osim toga dovodi i do rigidnosti i shematizma u nastavi.

U sadašnje vreme tipologija časova ima neposredno praktičnu vrednost koja se uglavnom sastoji u pomoći nastavniku pri planiranju nastavnih tema i jedinica. Tipologija pomaže da se sagledaju i utvrde pojedinosti koje su značajne za organizovanje časa saglasno njihovim didaktičkim ciljevima.

STRUKTURA NASTAVNOG ČASA

Unutrašnji stav, struktura nastavnog časa, zavisi od mnogih faktora i sastavnih elemenata. U konkretnoj nastavnoj situaciji oni su najješnje povezani, ali se pri analizi nastavnog časa moraju razlikovati. Na svakom času dominira određena nastavna funkcija, a postavlja se i glavni didaktički zadatak. U toku pojedinih časova, oko glavnog dela nastave grupišu se i druge funkcije i elementi koji zajedno čine didaktičko ustrojstvo, strukturu nastavnog časa. Pod strukturom časa podrazumeva se tok, unutrašnja povezanost i međusobni odnos pojedinih njegovih delova i elemenata. Struktura časa zavisi od ciljeva, sadržaja, didaktičkih zadataka, uzrasta učenika, kao i primene metoda i sredstava nastave. To omogućava da se, na primer, čas za prenošenje novog znanja, usvajanje novog gradiva, razlikuje od časa koji je predviđen za ponavljanje i sistematizovanje ili vežbanje, primenu i kontrolu. Međutim, postoje mnogi drugi načini i mogućnosti rada i aktivnosti u okviru časa istovetnog tipa kako nastavnika, tako i učenika. Pomenimo da je proces nastave i učenja veoma složen da bismo ga mogli vezivati jedino za strukturu pojedinih časova. Sve to utiče na strukturu časa i čini je komplikovanom.

Čas ne predstavlja jednostavnu ni statičku formu već složen didaktički sistem u kome su obuhvaćeni zakonitosti dijalektike, brojni zakoni i pravila nastave, didaktički principi. Na času se postiže neprekidno kretanje od nepotpunog ka potpunijem znanju, dolaze do izražaja mnogobrojne protivrečnosti. Njegovi osnovni delovi mogu se javljati u različitim oblicima, a da se pri tom ne koriste istovremeno.

Strukturu časa određuju spoljni i unutrašnji elementi, makro i mikroelementi.

Za karakter makrostrukture bitni su osnovni zadaci koji se rešavaju na časovima određenog tipa, a s ciljem uspešnog ostvarivanja postavljenih didaktičkih ciljeva. Oni zavise od logike nastavnog procesa koja se primenjuje u okviru

① Oblik rada A HA 44g
- Osnovna → Zbog toga rad se učenika

medusobne odnose i dolaze do rešenja postavljenih zadataka, razvijajući što je moguće više sopstvene zajedničke aktivnosti u učenju. Pri tom, učenik kao pojedinac, treba manje da bude usmeren ka nastavniku, a više ka drugim učenicima.

Frontalni rad je najracionalniji oblik rada u pogledu ulaganja vremena i truda nastavnika. Ovaj oblik rada omogućuje da pojedinac - učenik postigne ono što postižu mnogi. On obezbeđuje istovremeno rukovođenje svim učenicima, aktivno upravljanje informacijama, sistematsko ponavljanje i utvrđivanje znanja. Pod stalnim i neposrednim uticajem, učenici se najkraćim putem dovode do ovladavanja određenim znanjima. Međutim, ovaj oblik pokazuje i krupne slabosti. Ovaj oblik rada ne vodi dovoljno računa o različitim nivou saznanjnih mogućnosti učenika, o različitom tempu i mogućnostima njihovog rada i učenja, o nivou prethodne pripremljenosti i sl. U njemu se nastavnik prema učenicima odnosi bez neophodne diferencijacije, kao prema „razredu“. Postoji opasnost da nastavnik nije u mogućnosti da reši protivrečnosti između frontalnog prenošenja gradiva i individualnog karaktera usvajanja znanja. Zbog toga je nužno da nastavnik stalno proverava da li su svi učenici uključeni u proces nastave, da li slabiji učenici zaostaju, da li je izlaganje suviše uprošćeno za učenike koji brže shvataju, kako je usklađeno za one koji postižu značajne rezultate u pojedinim predmetima, za one koji pokazuju posebna interesovanja i sl.

Individualni rad je organizacioni oblik u kome svaki učenik radi na određenom zadatku sam, kao pojedinac bez razmene informacija sa svojim drugovima. Svaki učenik mora sam da savlada zadatke koje je postavio nastavnik. Zadaci mogu biti diferencirani, u skladu sa mogućnostima učenika i didaktičkim namerama koje se žele postići. Učenici se mogu koristiti neposrednom ili posrednom pomoći nastavnika da bi se osposobili za samostalno rešavanje zadataka. Ovaj rad se može primenjivati bilo za obavljanje vežbanja, bilo za razradu, proširivanje i produbljivanje znanja. Može se primenjivati na času, kod kuće ili na nekom drugom mestu.

Individualni rad i učenje su neophodni u svakoj nastavi zato što ne može biti efikasne nastave bez individualnog napora u učenju i saradnje učenika. Učenik mora i sam da uči da bi nastava mogla da bude uspešna, a to ne može zameniti nikakav zajednički rad ma kako on bio uspešan.

Značaj individualnog rada je u tome što on u najvećoj meri uvažava mogućnosti i specifičnost tempa rada svakog pojedinca, kao i njegovu prethodnu pripremljenost, pa obezbeđuje diferenciranje postavljanje zadataka i individualizaciju sadržaja i tempa učenja, što omogućava kontrolu rada i ocenu rezultata. Na taj način učenje i rad pojedinaca postaju relativno samostalni.

Effekti pojedinačnog rada su obično veliki zato što učenik savladuje određena znanja, veštine i navike za vlastito optimalno vreme i uz kontrolisanu upotrebu svojih intelektualnih kapaciteta. Pojedinačan rad zahteva samostalnost i upornost i pozitivno utiče na razvijanje nezavisnosti učenika, sposobnosti da sami rade u kraćim ili dužim periodima, na užim ili širim, manjim ili većim zadacima. Značaj individualnog rada je i u tome što učenik mora sam da rešava postavljeni zadatak, što nastavniku omogućava stvarnu, pravu procenu njegovog rada. Individualno iskustvo i stečena znanja, prikupljena uz pomoć posebno odabranog diferenciranog i samostalnog rada, stvaraju veoma dobru osnovu za organizovanje kolektivnog

nastavnog rada (u razredu, grupi), pri čemu se prethodno stečena znanja mogu dalje razvijati i usavršavati. Ova nastava dozvoljava, ali ne obezbeđuje, prilagođavanje pojedinim učenicima. To znači da individualna nastava može biti individualizovana.

Pojedinačni oblik rada u nastavi ima i svoje nedostatke i slabosti. Ovaj oblik je neekonomičan i dosta ograničava društveni delokrug rada nastavnika. Zahteva veliko ulaganje vremena i napora nastavnika. Utiče na snižavanje pozitivnih uticaja nastave na procese socijalizacije i formiranje kolektiva, pošto učenici nemaju mogućnosti da sa svojim vršnjacima zajednički učestvuju u zadacima koji se mogu ostvariti kolektivnom nastavom. Zbog toga, i pri individualnom radu, učenik ne bi smeo da gubi vezu sa svojim razrednim kolektivom. On mora steći svest da je njegov lični doprinos značajan za kolektiv, što zavisi od izbora teme ili korišćenja zadataka u sklopu kolektiva, kao i od vaspitnog rada nastavnika.

Zbog svega izloženog, individualni rad ne treba da bude izolovan od drugih nastavnih oblika već s njima organski povezan.

Grupni rad je samostalan rad i učenje u grupi. Zasniva se na zajedničkom izvršavanju zadataka u ustupljenim grupama koje obično imaju 3-6 učenika. Razred se deli na grupe radi zajedničkog rešavanja postavljenih zadataka (ili problema) teorijskog ili praktičnog karaktera na času, a u nekim slučajevima i za vreme vanrednih ili vanškolskih aktivnosti.

Grupe obično stvaraju sami učenici, rukovodeći se ličnim razlozima (drukarstvo, prijateljstvo, blizina stanovanja, zajednička interesovanja i sl.), a nastavnik usmerava izbor, vodeći pri tom računa da grupe na neki način predstavljaju „minijature razreda“, da u njihov sastav uđu učenici različitih mogućnosti. U radu grupa treba da se imaju u vidu kako didaktičko-metodički, tako i vaspitni razlozi. Međutim, i pored svih nastojanja, ove grupe skoro nikada neće biti identične sa „prirodnom“ grupnom strukturom razreda.

U svakoj grupi postoje izvesne funkcije, kao što su: rukovodilac grupe (ova funkcija u principu nije stalna), informator ili sekretar grupe i dr.

Pri odlučivanju za grupni rad, nastavnik vodi računa o mogućnostima i celishodnosti da se neka tema ili problem obrade posredstvom ovog organizacionog oblika. Nastoji se da zadaci za grupe budu tako raspoređeni da se u okviru zajedničkog rada od svakog pojedinca zahteva određen nivo samostalnosti. Učenicima se predlaže da razmotre postavljeni zadatak, da nađu put za njegovo rešavanje, da pridu rešavanju i najzad da saopšte rezultate do kojih su došli. Pojedine etape ovog rada karakteriše saradnja kooperativnog i individualnog učenja. Učenici razmenjuju informacije. Neposredno rukovođenje od strane nastavnika prestaje posle davanja zadataka i ponovo se javlja u završnoj fazi rada, prilikom saopštavanja i kontrole rezultata.

Osnovni metod grupnog rada je diskusija tokom koje sposobniji učenici pomažu u radu svoje slabije drugove. Nastavnik usmerava rad svih grupa i u slučaju potrebe pruža neophodnu pomoć.

Zavisno od toga da li grupe rade na istim ili na različitim zadacima, razlikuju se: monotone radne grupe, kada svi učenici obraduju istu temu ili zadatak ili je, pak, unutar svake grupe provedena podela rada na osnovu kompleksnog postavljanja zadataka, i diferencirane grupe, kada pojedine grupe obavljaju posebne zadatke koji

zajedno čine logičku celinu. U posebnim slučajevima, najčešće u prirodno-naučnim disciplinama i proizvodnom radu, primenjuje se i treći oblik – grupni rad u ciklusu.

Izbor, mogućnosti i celishodnost pojedinih oblika grupnog rada određuje nastavnik, polazeći od cilja i teme časa (sadržaja), specifičnosti nastavne materije, sastava i mogućnosti učenika u razredu, raspoložive obrazovne tehnologije i sl.

U grupnoj nastavi sa podelom rada, posle objašnjavanja i raščlanjavanja teme u prethodnom razgovoru, obrazuju se grupe koje će obradivati pojedine aspekte odabrane teme ili će je obradivati na osnovu različitih izvora. Rezultati rada pojedinih grupa se rezimiraju u celinu, putem izveštaja i zajedničkih diskusija u okviru razredne nastave, kako bi se svi učenici, ceo razred, upoznali sa rezultatima do kojih su došli pojedine grupe.

Valja voditi računa da se grupna nastava ne primenjuje kada je u pitanju ovladavanje obimnog i kompleksnog gradiva putem podela rada ili u slučajevima velike međusobne podvojenosti grupa, što može uticati da one neće moći da razumeju ili će, pak, nepotpuno razumeti izveštaje drugih grupa.

Da bi se bolje shvatila specifičnost grupnog rada u ciklusu, poslužićemo se primerom koji navodi Klingberg u svom *Nacrtu opšte didaktike* (L. Klingberg i dr., 1965). Na primer, pri obradi pitanja iz fizike, o činiocima koji utiču na otpor električnih otpornika, koristeći se ogledima u laboratoriji (radionici), nastavnik zahteva od grupa da ispitaju i prouče: 1. provodnike od istog materijala, sa istim poprečnim presekom ali različite dužine; 2. provodnike od istog materijala, iste dužine ali sa različitim poprečnim presekom i 3. provodnike istog preseka, iste dužine ali od različitog materijala. Posle svakog oglada, grupe menjaju mesta sve dok svaka od njih ne sprovede po jedan put svaki pomenuti ogled.

Primenom grupnog rada u nastavi mogu se postići najmanje tri pedagoška cilja:

1. jačanje samostalnosti i sposobnosti individualnog učenja,
2. ovladavanje primenom praktičnih metoda rada i
3. osposobljavanje za saradnju u grupi.

Shvaćena na ovaj način, grupna nastava nije ograničena faza unutar razredne nastave, već relativno samostalan specijalni oblik, koji pri smišljenom izboru i obradi nastavnog sadržaja može imati mnoge prednosti.

Učenje u grupama je socijalni oblik koji u velikom stepenu unapređuje učenike za samostalno učenje. Na taj način on odgovara zahtevu da se u nastavi obezbedi organizaciono jedinstvo aktivnog usvajanja znanja i optimalno razvijanje sposobnosti. Ovaj oblik, više od frontalnog, obezbeđuje uvažavanje diferenciranih zahteva prema učenicima i pruža veću mogućnost za kooperaciju, uzajamnu pomoć i kontrolu.

O pozitivnom uticaju zajedničkog rada u nastavi govori i Pijaže, ukazujući da zajednički rad podstiče intelektualni razvoj. Naime, kada više dece uči zajedno, onda oni na različite načine prilaze rešavanju postavljenih zadataka, što podstiče pokretljivost mišljenja i veoma pozitivno utiče na njihov razvoj.

Kelemen (László Kelemen, 1967) ukazuje na sledeće psihološke prednosti zajedničkog rada u nastavi. *Takmičenje*, koje se u ovom obliku spontano javlja, povećava uspeh pojedinaca. Ono je stimulativnije ako se oslanja na kolektivni duh i kada se takmičari međusobno pomažu. Dalja prednost ovog oblika je u širokoj mogućnosti primene *diskusija*. U diskusijama dolaze do izražaja brojne

protivrečnosti, a raspravljanje o njima pomaže da se različita gledišta objasne. Diskusije podstiču aktivno učenje, a aktivnost grupe i pojedinaca u njoj čine rad dinamičnijim i življim. Najzad, u grupnom učenju se pojedinih pitanjima u rešavanju zadataka prilazi sa različitih stanovišta. To pomaže vaspitanju učenika da određena pitanja posmatraju iz različitih aspekata, pa samim tim i da ih šire i svestranije proučavaju.

Prednost učenja u grupi je i u smanjivanju emocionalne napetosti, što utiče na povećanje kapaciteta učenja. Ovakve napetosti u okviru odeljenjske zajednice posebno se javljaju kod veoma strogih i autoritarnih nastavnika.

Homans (G. C. Homans, 1950) takođe ukazuje da međusobne komunikacije utiču na povećanje i efikasnost učenja, u Festinger, Pepajton i Njukom (L. Festinger, A. Papitone i T. M. Newcomb, 1952) su u svojim istraživanjima utvrdili da grupa dopušta veću slobodu pojedinim članovima jer u izvesnoj meri skidaju sa sebe teret odgovornosti. Nastaje „ukidanje individualnosti“, što pomenuti autori označavaju kao „deindividualizaciju“. Ovu pojavu oni objašnjavaju time što se „prekidaju unutrašnji sistemi kočenja, koji inače postoje kada čovek postupa kao pojedinac“.

Meler (B. Möller, 1966) smatra, dokumentujući to nalazima Hofstättera (P. R. Hofstätter, 1957), da je grupna nastava najpogodnija za rešavanje problema i kod učenja sa razumevanjem.

Prilikom primene grupnog rada treba imati u vidu da pojedini pasivni učenici mogu koristiti rezultate do kojih su došli uspešni učenici. Isto tako, mogu se pojaviti protivrečnosti između zahteva i očekivanja nastavnika i nivoa individualne aktivnosti pojedinih učenika. Zbog toga naizmenična primena različitih oblika nastavnog rada ne samo da omogućava specifično usklađivanje nastavnih sadržaja i metoda sa organizacionim oblicima, već i da se aktivnosti učenja učine raznovrsnijim i uspešnijim.

Partnerski rad je zajednički rad dva učenika, rad u parovima. Prednost ovog oblika se sastoji u intenzitetu kojim je svaki od partnera podstaknut na učenje pa se ovaj oblik posebno pokazao efikasnim u obavljanju mnogobrojnih vežbanja i ponavljanja. Rad po parovima može intenzivirati kolektivni karakter nastavnog rada pri promeni sastava, kada svaki član kolektiva po redosledu radi sa svakim.

Nastava u velikoj grupi se primenjuje za više odeljenja da bi se posebno značajni sadržaji, koje obraduju specijalisti ili stručnjaci za pojedine probleme, komplikovani i skupi ogledi i eksperimenti, specijalni i skupi filmovi, tv-emisije i sl. – na optimalan način približili velikom broju učenika. U najnovije vreme ovaj oblik se često kombinuje sa razrednom nastavom, grupnim i individualnim radom.

Timska nastava je kada više nastavnika preuzima vođenje nastave u jednom ili više odeljenja i razreda – u velikoj grupi učenika. Posebno se koristi za obradu multidisciplinarnih tema, koje premašuju stručnost i kompetencije jednog predmetnog nastavnika, kao i pri obradi kontroverznih pitanja i problema. Timska nastava povoljno utiče na razvijanje motivacije, pošto kvalitativno višak nivo nastave i kasnije plodne diskusije podstiču učenike na kritičko mišljenje i donošenje sopstvenih sudova.

Ispitivanja o uspešnosti pojedinih nastavnih oblika nalaze se na samom početku. Mišljenja o njihovoj vrednosti više se oslanjaju na lična iskustva i zapažanja nastavnika koja nisu bila naučno kontrolisana, ili su dobivena na osnovu analize

očekivanih rezultata. Može se, dakle, reći da mišljenja o vrednosti pojedinih organizacionih oblika nastave nisu do sada naučno proučavana ni verifikovana. U tom pogledu tek predstoji ozbiljan studentski rad i proučavanje. Zbog toga pedagoške teorije i nastavna praksa ne mogu za sada nijedan od tih oblika da prihvate kao najbolji. Izbor nekog nastavnog oblika neophodno je da se izvrši vodeći računa o postavljenom cilju i zadacima, sadržaju, uslovima i mogućnostima nastavnog rada i da se u konkretnoj praksi pojedini oblici kombinuju. Najčešće je za uspešnu obradu jedne nastavne jedinice (teme) poželjna primena nekoliko nastavnih oblika. Njihova naizmenična primena u procesu nastave ne samo da omogućava specifično usklađivanje sadržaja i metoda sa organizacionim oblicima rada, već i bogatstvo i raznovrsnost aktivnosti učenja.

Poznato je da su shematizam i formalizam osnovne smetnje za efikasnu nastavu i učenje. Ova tvrdnja se ne odnosi samo na sredstva i metode nastave, već i na njenu organizaciju. Elastičnost časovne strukture je, prema tome, jedan od bitnih uslova za uspešan didaktički i vaspitni rad u školi.

DRUGI OBlici ORGANIZACIJE NASTAVNOG RADA

Razredno-časovni sistem ne treba da bude jedini i isključivi sistem rada u školi. S pravom se smatra da ovaj sistem zatvara učenike u zidove učionica i škola i ne pruža mogućnost promene mesta učenja i proširivanje kruga iskustava pa je potrebno dopunjavati ga drugim oblicima organizacije školskog rada i učenja. Smatramo da nisu dovoljne samo promene koje idu ka sticanju iskustava i znanja izvan zidova učionice i škole, već da su neophodne promene u radu i u učionicama i u školi.

Na usavršavanje organizacije učenja i nastave, unošenje novih didaktičkih oblika, postupaka i metoda, posebno su uticali: programirana nastava i učenje, korišćenje elektronsko-računskih mašina, veća primena savremenih tehničkih sredstava i produžavanje vremena boravka učenika u školi, odnosno masovniji prelazak na celodnevnu nastavu. Skatkin navodi misao Koroljeva o potrebi novih organizacionih oblika nastave na sledeći način: „Primena tehničkih sredstava i davanje informacija na času, ne zahteva stalno prisustvovanje svih učenika u istom odeljenju... u isto vreme... Knjige i filmovi, televizija, mašine za učenje, koje će u novoj školi postati nešto obično, učenici mogu koristiti u bilo koje vreme i u bilo kom obliku. A to su već sasvim druge organizacione forme nastave koje svakom učeniku omogućavaju da radi i napreduje svojim tempom.”

Savremena škola raspolaže različitim oblicima organizacije nastave koji dopunjavaju i produbljuju rešavanje zadataka nastavnog časa i obogaćuju nastavni proces. To su: domaći rad učenika, ekskurzije, laboratorijski rad, proizvodni rad kao i drugi oblici mogućnosti.

DOMAĆI RAD UČENIKA

Domaći rad je najtešnje povezan s radom učenika na času, tako da nastavni čas i domaći rad čine didaktičko jedinstvo. Nastavni proces se ili nastavlja samostalnim domaćim radom, učenjem i izradom zadataka različite vrste i težine ili se, pak, njime podstiče, priprema ili uvodi. Didaktička povezanost časa i domaćih zadataka ogleda

se u više pravaca: u planskom pripremanju učenika tokom časa za realizovanje predviđenih zadataka i nastavnih obaveza; tačnom postavljanju zadataka; mogućnostima njihovog rešavanja (radne operacije učenika); didaktički diferenciranom ugrađivanju u kasniji tok nastavnog procesa. Nastojanje učenika da izvršavaju domaće zadatke povećava se ako su oni jasni i dostupni, raznovrsni po obimu i sadržaju i previše ne opterećuju učenike. Prema tome, domaći zadaci izrastaju iz nastave, dopunjavaju je, pa se njihovo pitanje, u principu, rešava polazeći od ciljeva, zadataka i zahteva nastavnog časa. Na času se postavlja da li će, kako, u kom stepenu, s kakvim kvalitetima biti sagledan ovaj značajan oblik nastavne delatnosti.

Cilj domaćih zadataka je ponavljanje, utvrđivanje, usvajanje nastavnih sadržaja, proširivanje i produbljivanje znanja, pripremanje za usvajanje novog gradiva, uvežbavanje i formiranje umeća i navika. Najvažnija didaktička funkcija domaćih zadataka je razvijanje sposobnosti za samostalan rad i učenje, kao i razvijanje navika da se učimo redovno, planski i usredsređeno. Vrednost domaćih zadataka se meri pre svega time koliko oni vode samostalnom radu i učenju. Posebno vredna i samostalna forma učeničkog rada je davanje zadataka koji imaju dugoročan karakter. Ovaj rad zahteva brižljivo razradenu metodiku; manji i vremenski kraći zadaci treba da se smenjuju sa sve težim i kompleksnijim, koji će se obavljati u dužem vremenskom intervalu.

Domaći zadaci se mogu podeliti u tri grupe: usmene (učenje iz udžbenika i priručnika, učenje stihova, pravila, stranih reči i sl.), pisane (različiti pisani domaći radovi: vežbanja, rešavanja matematičkih i drugih zadataka, referati, izveštaji, sastavi, prevodenje sa stranog jezika i dr.); praktične (posmatranja, probe i eksperimenti, različita merenja, izrada karata, tabela, grafikona, modela i dr.). Domaći zadaci u širem smislu podrazumevaju i sve ostale aktivnosti učenika kojima se ostvaruje opšti doprinos nastavi i učenju (prikupljanje biljaka, pravljenje herbarijuma, izrada bibliografija, sakupljanje različitih slika i isečaka iz novina i časopisa, fotografisanje različitih objekata, izrada slika, proučavanje šire dopunske literature).

Pored individualnih domaćih zadataka može se organizovati i grupni, kolektivni rad učenika, koji zahteva zajedničko obavljanje i rešavanje postavljenih zadataka, posebno kada se radi o zadacima praktičnog karaktera (posmatranje pojava i procesa u prirodi, obavljanje eksperimenata u prirodnim i veštačkim uslovima, rešavanje zadataka u matematici i fizici putem zajedničkih merenja i obračunavanja površina i zapremina, izrada učila za potrebe škole i sl.).

Poseban problem pri davanju domaćih zadataka je vođenje računa o stvarnim mogućnostima učenika i zahtevima koji se postavljaju. Mogućnosti učenika zavise od više činilaca: stepena psihčkog razvoja, obima iskustava i informacija u pojedinim oblastima i disciplinama, emocionalnog stanja, motivisanosti koja utiče na aktivan odnos prema problemu i deluje na napor potreban za prisećanje relevantnih činjenica. Poznavanje i uvažavanje ovih mogućnosti kod učenika pojedinih uzrasta utiče na odmeravanje zahteva. U principu, treba izbegavati kako preterane, tako i nedovoljne zahteve. Najbolje je kada su zahtevi našio male veći, nešto malo iznad individualnih mogućnosti učenika, jedan nov zadatak, ili zadatak sa poznatim elementima ali formulisani na drugi način, ne dopušta učeniku da pri rešavanju

primeni poznate sheme, da ga rešava šablonski. Ovakvi zahtevi i situacije su najpogodniji za umni napor i razvitak. Oni sadrže izvesne delove, elemente, podatke zasnovane na ranijim iskustvima ali date u kombinaciji koja nešto malo prevazilazi mogućnosti učenika tako da vuče napred njihov umni razvitak pa mu i najviše pomaže. Budući da postoje individualne razlike među učenicima, jasno je da će se pitanje mere ili zahteva prema različitim učenicima različito primenjivati. To pruža široke mogućnosti individualizacije domaćih zadataka zato što se oni mogu diferencirati prema mogućnostima i interesovanjima pojedinih učenika kada za tim postoje potrebe.

Pri davanju domaćih zadataka treba voditi računa o sledećim zahtevima:

- raznovrsnosti rada i zadataka po svome karakteru i načinu izrade (individualni, individualizirani, diferencirani, grupni, koji zahtevaju kolektivno izvršavanje; učenje u užem smislu; rešavanje različitih vrsta problema; uvežbavanje nekih radnji i zadataka; posmatranje i beleženje; izrada različitih skica, slika, tabela, grafikona, modela; pisanje eseja i referata; pravljenje beležaka i vođenje protokola o posmatranju i eksperimentisanju itd.). Zadaci treba da budu što raznovrsniji, ali da su u funkciji gradiva koje se obrađuje u odeljenju. Ovakav prilaz omogućava spajanje teorijskih postavki sa praktičnim zadacima i njihovom primenom. Što su učenici stariji, povećava se raznovrsnost zadataka zato što su i mogućnosti za njihovu izradu veće. Izrada domaćih zadataka biće efikasnija ukoliko oni sadrže izvesne elemente novina, ukoliko su privlačni i za učenike predstavljaju izvestan izazov. Stereotipni zadaci su dosadni, zamorni i kod učenika izazivaju otpor.

- obimu zadataka koji treba posmatrati sa stanovišta uzrasta učenika i koordinacije sa drugim predmetnim nastavnicima, njihovim zahtevima i vremenom koje je neophodno za njihovo ispunjavanje;

- nastojati da zadaci za domaći rad sadrže suštinske elemente pojedinih nastavnih predmeta i njihovih programskih zahteva. Nevažni, nebitni, formalni zahtevi ne motivišu učenike na intenzivan i stvaralački rad;

- zadatke za domaći rad treba unapred pripremiti i saopštiti ih učenicima u situaciji koja obezbeđuje punu pažnju učenika. Najveći nedostatak u pogledu domaćeg rada učenika upravo se sadrži u tome što nastavnici ili ne planiraju unapred ove zadatke, ili ih daju u žurbi, na kraju časa, kada nema dovoljno vremena i kada su učenici umorni i dekoncentrisani u pogledu rada. Takav način zadavanja domaćih zadataka remeti motivaciju učenika za domaći rad i učenje;

- domaći rad nije samo „davanje zadataka“, diktiranje ili prepisivanje sa table šta učenici treba da urade. Zadaci za domaći rad treba da budu praćeni potrebnim objašnjenjima za njihovu izradu, skretanjem pažnje na određene teškoće i probleme, navođenjem primera, pozivanjem na analogiju, analizom i razradom najtežih strana zadataka. Ukratko, davanje uputstava koja će šire i potpunije razjasniti šta se traži određenim zadacima i na koji način se mogu postići najbolji rezultati. Što su učenici mlađi, ovakva uputstva i objašnjenja su potrebija;

- važan zahtev u pogledu domaćeg rada je njihovno proveravanje. Budući da su domaći zadaci po svome karakteru različiti, različit je i način njihovog proveravanja. Kad god je to moguće, proveravanje bi trebalo obaviti u okviru celog odeljenja. Na taj način se može sagledati kako su svi učenici u odeljenju shvatili postavljene zahteve, kako su ih ispunili i da li su se pojavile teškoće i problemi pri njihovoj izradi.

Proveravanje u okviru celog odeljenja jasno će pokazati i kakva je bila nastava. Ukoliko veliki broj učenika nije ispunio postavljene zahteve, može se sa izvesnošću zaključiti da taj deo programskih zahteva nije bio najbolje obrađen, da su ostale mnoge praznine i nejasnosti, što ukazuje da valja preduzeti dopunske mere. Proveravanje se može obaviti i prilikom ispitivanja učenika, ponavljanja gradiva, razgovora o novoj materiji, vežbanja i sl. Izvesne vrste zadataka zahtevaju proveru u laboratoriji, radionici, praktičnom radu, školskom vrtu. Neki zadaci traže od nastavnika da ih pojedinačno i pažljivo pregleda kod kuće (pismeni radovi; eseji, izveštaji, referati, grafički radovi, protokoli dužih posmatranja i proveravanja i sl.), kako bi se posle toga vodio razgovor o dobrim stranama, ali i o eventualnim propustima i nedostacima koji su došli do izražaja u ovim radovima.

Ukoliko se nastavnik ne pridržava iznesenih zahteva, domaći zadaci ne mogu da ispune svoju namenu, postaju dosadni, učenici su nemotivisani da ih rade pa najčešće i prestaju da to čine. Na taj način, nastavnik propušta značajnu etapu u radu i učenju svojih učenika a to je: produbljivanje, utvrđivanje, stvaralačko usvajanje, povezivanje teorije sa praksom, primena naučenog, što sve zajedno znanja učenika čini potpunijim, produbljenijim, trajnijim, životvornijim.

EKSKURZIJE

Ekskurzija (od lat. *excursio* = izlet, kratak put, putovanje) je oblik vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada koji omogućava organizovanje šireg i potpunijeg posmatranja i proučavanja različitih predmeta, pojava i procesa u karakterističnim prirodnim ili realnim (proizvodnim) uslovima (priroda, industrijska preduzeća, električne centrale, istorijska mesta i spomenici) ili posete muzeja, izložbi, poljoprivrednih dobara. Dobro organizovana ekskurzija obogaćuje učenike znanjima o prirodi, ekonomiji, kulturi, istoriji, tehnici, tehnološkim procesima, radnoj delatnosti ljudi, proširuje njihova iskustva, utiče na utvrđivanje i konkretizaciju znanja, razvija saznanja interesovanja, moralne, estetske i druge kvalitete ličnosti, vaspitava, doprinosi boljem međusobnom upoznavanju (nastavnika i učenika, učenika među sobom). Pomaže razvijanje inicijative, samostalnosti, odgovornosti za ispunjavanje postavljenih zadataka, drugarstva.

Ekskurzije doprinose uspešnijem rešavanju brojnih zadataka opšteg profesionalnog i tehničkog obrazovanja, povezivanju teorije sa praksom, razvoju saznanjnih sposobnosti, ostvarenju niza didaktičkih principa, posebno principa ošeglednosti. Značajno je učenike usmeravati na samostalno i što svestranije posmatranje angažovanjem više čula. Utišci koji se primaju posredstvom čula moraju se povezivati, uz naglašavanje onoga što je karakteristično za određeni predmet, pojavu ili proces (veličina, oblik, boja, težina, miris, temperatura, gustina, tvrdoća i sl.). Uporedo sa posmatranjem, tokom ekskurzije se koriste različite metode i oblici nastavnog rada: demonstracije, predavanja, razgovori, individualni, frontalni, grupni rad.

Postoje različite vrste ekskurzija. Zavisno od nastavnih predmeta, specifičnosti sadržaja, mesta i načina izvođenja, ekskurzije mogu biti u prirodi, proizvodnji, geografske, istorijske, biološke, estetske, folklorne. Najčešće su to kompleksne ekskurzije, u prirodi ili u proizvodnji, kojima se realizuje više didaktičkih zadataka

(na primer, istorijsko-geografske, geografsko-biološke, geografsko-privredne, fizičko-hemijske i sl.). Kombinovane ekskurzije omogućavaju upoznavanje određenih fenomena sa različitih strana i u njihovoj celovitosti, kao i primenu i dopunu stečenih znanja iz različitih predmeta i oblasti.

Prema mestu u nastavnom procesu, ekskurzije mogu biti: uvodne, tekuće i zaključne. Uvodne imaju za cilj posmatranje ili prikupljanje materijala potrebnih za obradu na času, tekuće se organizuju uporedo sa obradom većih tematskih celina i služe kao ilustracija i konkretizacija određenih programskih sadržaja, zaključne ekskurzije se završavaju obradom pojedinih delova ili tema u okviru različitih nastavnih predmeta. Svaki od pomenutih oblika ima svoj didaktički zadatak i diferenciranu organizaciju nastavnog rada.

Pored utvrđivanja cilja i didaktičkih zadataka, uspeh ekskurzije zavisi od dobre organizacije. Organizacija ekskurzije podrazumeva: izbor odgovarajućih mesta, objekata, predmeta i sl., zavisno od postavljenog cilja i zadataka, pripremanje nastavnika za ostvarivanje tih zadataka, kao i pripremanje učenika.

U vezi s prvim zahtevom nastavniku (nastavnicima) treba da budu poznati određeni objekti, bilo na osnovu vlastitog poznavanja ili posredno, na osnovu publikacija ili drugih izvora (film, televiziju, dijaslike, radio-emisije i dr.). Ovo upoznavanje je potrebno da bi se predvideo i na najbolji način koristilo ono što učenici treba da vide, upoznaju i nauče, a u saglasnosti sa postavljenim zadacima. Posle toga nastavnik sastavlja plan ekskurzije. Pripreme obuhvataju i dogovor sa učenicima: upoznavanje sa ciljem, objektima posmatranja, maršrutom, vremenom održavanja. U toku pripreme organizuje se i razgovor sa učenicima tokom kojeg se daju potrebne instrukcije za ispunjavanje nastavnih zadataka i određuju odgovornosti. Na taj način učenici mogu biti aktivni učesnici kako u pripremi, tako i u realizaciji ekskurzije. Zavisno od složenosti ekskurzije, zadaci mogu biti raspoređeni i na pojedine grupe učenika što će doprineti potpunijem upoznavanju pojedinih objekata, prikupljanju odgovarajućeg materijala (uzoraka, primeraka bilja, ruda i minerala, sirovina za preradu, gotovih proizvoda i sl.), upoznavanju sa organizacijom života i rada, načinom i funkcionisanjem upravljanja.

Učešće učenika u pripremanju ekskurzije ima za cilj ne samo njenu uspešnu realizaciju, već i središnje, obradu i analizu prikupljenih podataka, beležaka, skica, grafikona, tabela, fotografija, uzoraka.

Suštinski značaj ima zaključni rad posle obavljene ekskurzije. Pojedinci i grupe koji su imali određene zadatke, pripremaju kratke izveštaje, usmene ili pisane koji se izlažu na času i treba da posluže kao osnova za razmatranje i povezivanje svega onoga što su učenici videli, saznali i doživeli, posle čega se formulišu sažeti zaključci ili naprave rezime u skladu sa postavljenim zadacima.

Budući da ekskurzije imaju veliki značaj za šire i produbljenje učenje, nastavnici se unapred opredeljuju i planiraju uz koje sadržaje će je provesti i šta treba ostvariti. Na taj način odabran nastavni sadržaj (određena nastavna celina, problem ili tema) i postavljeni zadaci određuju plan i metode rada učenika i nastavnika na ekskurziji.

U školi se javljaju nove organizacione forme nastavnog rada, različite kombinacije povezivanja razrednih i vanrazrednih oblika rada, pa i različiti oblici individualizacije.

U Poljskoj su promene u tradicionalnim oblicima organizacije nastave vezane za didaktički pokret s ciljem aktiviranja učenika putem razvijanja samostalnosti u mišljenju i radu. U nastojanju da se prevaziđu slabosti razredno-časovnog sistema i učenicima omogući promena mesta učenja, proširivanja iskustva, povezivanje nastave sa stvaralačkim radom i životom izvan učionice, u praksi poljskih škola javljaju se novi oblici organizacije nastavnog rada. Okonj (Okonj, 1968) posebno izdvaja dva takva oblika: radionički sistem (poznat i kao laboratorijski) i brigadno-proizvodni sistem.

Za radionički sistem nastave karakteristična je primena laboratorijskih metoda u školskim radionicama. Njegova dalja odlika je ekipni (timski) i individualni rad učenika u proučavanju raznovrsnih pojava, procesa i zakonitosti, primenom laboratorijsko-eksperimentalnih postupaka. Pored davanja solidnih znanja i upoznavanja israđivačkih metoda i tehnika, pozitivne strane ovog sistema su: razvijanje samostalnosti, različitih sposobnosti, aktivnosti, inicijative i stvaralačkog interesovanja.

Brigadno-proizvodni sistem je najtešnje povezan sa proizvodnim radom pa je za njegovo puno korišćenje, pored dobro organizovanih i opremljenih školskih radionica, neophodno uključivanje učenika u brigade i obavljanje proizvodnih delatnosti u fabrikama i preduzećima. Pod rukovodstvom stručnjaka, učenici se uključuju u procese proizvodnje i rešavaju određene zadatke. Pored povezivanja škole sa životom, nastave sa proizvodnjom, ostvarivanja raznih zadataka (posebno na planu politehničkog obrazovanja), najveća vrednost ovog sistema je u tome što ubrzava društveno sazrevanje mladih i pozitivno utiče na razvoj njihove volje i karaktera.

Pored izloženih mogućnosti postoje i druge koje se javljaju ili će se pojaviti u savremenoj nastavi i učenju. Skatkin ukazuje na pozitivne mogućnosti, kao što su, na primer: organizovanje nastavnog rada po grupama od 10-15 učenika, razne oblike individualnog i individualizovanog rada, spajanje više paralelnih odeljenja jednog razreda da bi saslušali predavanje istaknutog nastavnika ili naučnika. Klasična nastava može biti, pogotovu u starijim razredima, dopunjena seminarskim oblicima rada. Posebne mogućnosti postoje u povezivanju razrednika i vanrazrednih oblika nastave koje pruža celodnevna nastava. U uslovima celodnevnog nastave učenicima se mogu češće postavljati problemi čije rešavanje iziskuje duži i produbljeniji rad, uz korišćenje raznih sredstava i tehnika, na kojima će se oni angažovati van redovnih časova. Ovaj rad se može organizovati u kružnicama i individualno, a njegovi rezultati treba da budu dostupni svim učenicima razreda. Za saopštavanje načina i postupaka korišćenja za dobijanje rezultata, kao i samih rezultata, koriste se različite mogućnosti i oblici razrednog i vanrazrednog rada. Medusobna povezanost pomenutih oblika rada pri rešavanju postavljenih zadataka stimulatивно deluje na stvaralačku aktivnost i produbljuvanje rada učenika u oblastima koje ih interesuju, a izveštaji o rezultatima rada pozitivno utiče na proširivanje vidokruga svih učenika i na razvijanje njihove radoznalosti.

Svi pomenuti oblici i njihove različite varijante ostvaruju se u jedinstvu sa nastavnim časom. Na taj način oni dopunjuju, proširuju, produbljuju i obogaćuju rešavanje brojnih i različitih zadataka nastave.

PONAVLJANJE I VEŽBANJE U NASTAVI

Efikasna nastava i učenje podrazumevaju ponavljanje i vežbanje. U vezi s tim moraju se imati na umu psihološke zakonitosti koje se odnose na pamćenje i zaboravljanje. Eksperimentalnim istraživanjima utvrđene su dve značajne činjenice: 1. zaboravljanje nastupa odmah posle izlaganja novog gradiva, i 2. u periodu neposredno posle izlaganja proces zaboravljanja odvija se brže, a zatim sve sporije.

Zapamćivanje je, kao što je poznato, moguće zbog plastičnosti kore velikog mozga u kojoj ostaju tragovi onog što se uči. Iako se ne zna prirodu tih tragova (engrama), utvrđeno je da oni postoje, a da bi se obezbedilo čvrsto i pouzdano pamćenje neophodno je obnavljanje tih tragova. Utvrđivanje tih tragova postiže se različitim oblicima i vrstama ponavljanja i vežbanja.

Iz ovih činjenica proizlaze i zahtevi koji se odnose na organizovanje i primenu ponavljanja i vežbanja. Pri tome treba imati u vidu ono što u oblasti ponavljanja i vežbanja primenjuje nastavnik, i ono što treba da čini sam učenik, pošto je učenje uvek individualni i subjektivni proces usvajanja znanja, umenja i navika.

Ako se imaju u vidu iznesene činjenice ili opšti uslovi za ponavljanje i vežbanje, nameće se potreba jasnog određivanja mesta i funkcije ponavljanja i vežbanja u okviru učenja.

PONAVLJANJE

Pod ponavljanjem se podrazumeva sistem različitih načina i oblika učenja s ciljem utvrđivanja, produbljivanja i sistematizovanja obrađenog nastavnog gradiva. Ponavljanje se organizuje odmah posle nastavnikova izlaganja novog gradiva. Svaka dobro organizovana nastava predviđa vreme i načine ponavljanja i vežbanja, kako bi učenje u celini bilo efikasno.

Nastavnik organizuje sledeće vrste ponavljanja:

1. na početku školske godine,
2. tekuće ponavljanje,
3. ponavljanje posle većih nastavnih celina i
4. završno ponavljanje.

Na početku školske godine neophodno je ponavljanje (obnavljanje) ranije učenog gradiva. Eksperimentalnim istraživanjima je utvrđeno da se od juna do septembra meseca iste godine gubi oko polovinu znanja koja su učenici stekli do

kraja školske godine. Veliki deo onoga što se uči u srednjim školama (najmanje 50%) gubi se u toku školske godine. Naučena znanja se gube više i brže ukoliko se ne obnavljaju. Ova činjenica jasno ukazuje zbog čega je neophodno ponavljanje na početku školske godine. Ako učenici tokom letnjeg odmora zaborave skoro polovinu onoga što su naučili tokom školske godine, onda je jasno da je ponavljanje na početku školske godine izuzetno značajno. Razumljivo je da bi bez ponavljanja dalje izlaganje gradiva, njegova dalja obrada, bilo neefikasno. Zbog toga svaki dobar nastavnik treba da planira i da organizuje na početku školske godine obnavljanje onoga što je obrađeno u protekloj godini. Ova vrsta ponavljanja treba da obuhvati suštinske elemente nastavnog gradiva, kako bi se njegovim obnavljanjem obezbedila osnova i neophodne pretpostavke budućeg izlaganja i učenja.

Nastavnici se obično plaše da je to „gubljenje vremena“. Međutim, to je prava zablude, jer ako nastavnik počne novo predavanje bez prethodnog obnavljanja, učenici mogu imati velike teškoće u daljnjem učenju. Sigurno je da dužina ponavljanja neće biti ista u svim nastavnim predmetima i kursevima zbog njihove specifičnosti, uloge i značaja, ciljeva i zadataka koje treba da osvoje. Ponavljanje u jeziku, (maternjem i stranom), podrazumeva obnavljanje bitnih tačaka iz gramatike, dok ponavljanje iz matematike zahteva obnavljanje matematičkih obrazaca, njihovu primenu na nove slučajeve itd. Treba naglasiti da je utvrđeno da logično rešavanje matematičkih problema nije slabije od onoga kakvo je bilo u junu, krajem školske godine. Isto to važi i za čitanje (kada su u pitanju učenici početnih razreda osnovne škole). Ovo se objašnjava time što su logičke radnje i operacije otpornije na zaboravljanje, a što se tiče čitanja, objašnjenje je u velikom broju ponavljanja i vežbanja koja su doprinela njegovom utvrđivanju. Sem toga, učenici su za nekoliko meseci stariji, zreliji, što je bitno za rešavanje logičkih radnji. Može se, prema tome, zaključiti da ponavljanje na početku školske godine ima veliki značaj zbog toga što se njime obnavlja i osvežava ono što je izbledelo u pamćenju i to na jedan sažetiji način koji doprinosi boljem razumevanju, drugačijem sagledavanju i sistematizovanju prethodno učenog gradiva, a eventualno i nadoknađivanju nečega što je propušteno, kao i utvrđivanju onog što je bitno. Na taj način se uspostavlja kontinuitet između ranije učenog i novog gradiva.

Tekuće ponavljanje zauzima značajno mesto i ima važnu funkciju u uspešnom usvajanju i savladivanju programskih zahteva. Tekuće ponavljanje, kao što mu i ime kaže, radi povezivanja i obnavljanja ranije učenog gradiva, njegovog osvežavanja, upoređivanja, uspostavljanja novih veza i odnosa sa prethodno učenim materijalom, osvetljavanja iz novog ugla i na osnovu novih saznanja. To je, dakle, dinamično povezivanje starog sa novim, odnosno novog sa starim, novo sagledavanje i uviđanje veza i odnosa. Tekuće ponavljanje može se organizovati na početku časa, na kraju časa, kao i izvan časova. Ponavljanje na početku časa vrši se radi uspostavljanja neposrednih veza sa gradivom koje je učeeno na prethodnim časovima. Ovim ponavljanjem se obnavljaju bitne, značajne, suštinske tačke koje su neophodne za razumevanje novog gradiva. Ova vrsta ponavljanja ne samo što pomaže učenicima da obnove ono što su prethodno učili, već i da nadoknade ono što su eventualno propustili, da obnove i učvrste tragove u kori velikog mozga, i da učenu materiju sagledaju na nov način, kraće i sažetije. Ovo ponavljanje se obavlja sa celim

1
2
3
4

razredom, pa se na taj način obezbeđuje i opšta zainteresovanost učenika i njihova spremnost da prihvataju nove ideje i činjenice.

Ponavljanje na kraju časa je nešto drugačije po svom karakteru. Ono se uglavnom odnosi na sažeto obnavljanje gradiva koje je tokom tog časa izloženo. Da bi učenici što bolje upamtili i shvatili izloženo, poželjno je da nastavnik kratko pobroji, napiše na tabli, rezimira u vidu pregleda, čvorne tačke, bitne ideje, postupke, pravila, zakon koji učenici treba da usvoje. Ovo treba učiniti iz dva razloga: 1. da učenici če bolje i duže pamtiti ono što je bitno, suštinsko. 2. da će im omogućiti da kasnije, prilikom individualnog ponavljanja i učenja, bolje razumeju opsežniji materijal koji treba da usvoje.

Tekuće ponavljanje se može organizovati i izvan časova ako je potrebno da se uspostave šire i temeljnije veze sa ranije obradenim gradivom, koje je teže i kompleksnije ili koje učenici iz bilo kojih razloga nisu, ili nisu dovoljno i uspešno savladali. Takvim ponavljanjima može da se razjasni sve ono što je ostalo nejasno, i ono što je eventualno pogrešno naučeno, ili što je zaboravljeno, što iz nekih razloga nije potpuno i na zadovoljavajući način prorađeno. Ova vrsta ponavljanja se retko i izuzetno primenjuje, obično u slučajevima kada se radi o težim i posebno značajnim delovima programa.

Ponavljanje posle većih nastavnih celina. Kada se obrade veće programske celine, veoma je poželjno izvršiti njihovo obnavljanje. Cilj ovakvog obnavljanja je, pre svega, da se sagledaju značajne činjenice i elementi određenog dela, celine. Zatim, da se uspostavi čvrsti odnos među činjenicama, postoje obimnije gradivo omogućava uspostavljanje unutrašnjih veza i odnosa. Pored toga, veće logičke celine omogućavaju drugačije sagledavanje unutrašnjih veza, preciznije odmeravanje važnosti pojedinih činjenica, drugačije sagledavanje prethodnog gradiva. Ponavljanje u okviru većih celina moguće je obaviti na dva načina: osmenim ponavljanjem u razredu sa svim učenicima i primenom testova znanja, kada je to moguće. Ovaj drugi postupak je posebno celishodan, racionalan i efikasan zato što omogućava: relativno precizno utvrđivanje znanja iz predene oblasti i to kako celog odeljenja, tako i svakog učenika pojedinačno, što omogućava i njihovo međusobno upoređivanje, zatim precizno utvrđivanje pitanja koja su učenici dobro shvatili i usvojili, kao i onih u kojim su nesigurni, koja nisu razumeli i savladali. Ove tzv. „neformalne testove“, koji se odnose na delove gradiva i programskih zahteva, može da pripremi svaki dobar nastavnik bez nekih većih teškoća. Analiza testova znanja pokazuje nastavniku šta treba da radi: da li je neophodno da ponovo obradi pitanje, delove koje učenici nisu dovoljno shvatili, ili da preduzme neke druge mere. Analiza primenjenog testa može pomoći nastavniku da tačno odredi mere i postupke za svoj dalji rad i rad učenika.

Završno ponavljanje takođe ima značajno mesto i funkciju u redovnom školskom radu. Poželjno je da se u okviru svakog nastavnog predmeta obave završna ponavljanja na kraju polugodišta, a naročito na kraju školske godine. Ova vrsta ponavljanja ima za cilj obnavljanje i utvrđivanje osnovnih programskih delova određene nastavne discipline obradenih tokom polugodišta ili tokom školske godine. Završno ponavljanje je posebno značajno onda kada se završava kurs neke nastavne discipline, da bi učenici imali jasan pregled iz određenog predmeta ili kursa, odnosno praktikuma. Ova vrsta ponavljanja je važna i pri utvrđivanju znanja završnog nivoa

jedne škole, pogotovu ako se posle toga organizuju i posebni ispiti. Pored iznesenih razloga, završno ponavljanje je značajno zbog toga što učenicima može pomoći da uspešno postignu određen nivo znanja koji predstavlja podlogu za sledeći kurs na višem nivou. Da bi nastavnik imao dovoljno vremena za završna ponavljanja, neophodno je da svoj rad planira tako da na kraju školske godine predvidi potrebno vreme i za ovaj deo rada. Često se dešava da nastavnik izlaže gradivo i poslednjeg časa školske godine, što predstavlja puku formalnost. U takvim uslovima ne može biti ni govora o sagledavanju i utvrđivanju predenog programa određenog predmeta ili kursa.

Iz izloženog se jasno vidi da ponavljanje sa učenicima zahteva smišljen i dobro organizovan rad. Ponavljanje ne sme biti stihijno i od slučaja do slučaja, već dobro smišljen sistem rada nastavnika sa učenicima, tako da učenici shvataju svrhu ponavljanja i njegove moguće rezultate. Na taj način, učenici će biti unapred pripremljeni za ponavljanje, znaće njegovu vrednost i značaj, biće svesni njegovog cilja, što će doprineti njihovoj motivisanosti u radu i učenju. Sistematsko i intenzivno ponavljanje učiniće da učenici redovno i organizovano uče i rade, čime će se izbesci jedan od krupnih nedostataka u učenju – kampanjsko učenje. Treba naglasiti da način i stil učenja, pa i kampanjsko učenje, ne zavisi od učenika već od nastavnika. Ukoliko nastavnik ne organizuje svoj rad i sistematsko ponavljanje i vežbanje, učenici će učiti onda kada očekuju da će biti pitani. Ako nastavnici od početka školske godine rade planski i organizovano i učenici će raditi na isti način: svakodnevno, sistematski i kontinuirano, uz redovno ponavljanje i primenu drugih oblika učenja. Može se reći da od stila rada nastavnika zavisi u velikoj meri i stil rada i učenja njegovih učenika.

VEŽBANJE

Pored ponavljanja, u nastavi se primenjuju i vežbanja. Vežbanje je u stvari jedan oblik ponavljanja u kome je naglašena primena naučenog znanja, sticanje određenih spretnosti i usavršavanje znanja, umenja i navika. Vežbanja imaju poseban značaj u sticanju navika i izvesnih praktičnih umenja. Većina nastavnih sadržaja zahteva pored ponavljanja i odgovarajuća vežbanja. Tako, na primer, naučena znanja iz gramatike maternjeg i stranog jezika zahtevaju vežbanja, koja se mogu organizovati putem: pisanja određenih reči, gramatičkog vežbanja, diktata, konverzacije i sl. Slično je i u matematici, fizici, hemiji, biologiji, opštetehtičkom obrazovanju, kao i u drugim naučno-nastavnim disciplinama. Vežbanja su značajna i pri sticanju radnih i higijenskih navika i razvijanju kulturnog ponašanja. Zbog toga ona imaju isti toliki značaj kao i ponavljanje jer tek putem vežbanja učenici mogu da pokažu kako su i koliko razumeli i usvojili određene programske zahteve. Uopšte, u nastavnom radu škole, vežbanja zauzimaju značajno mesto i imaju važnu ulogu.

Vežbanja imaju određene zahteve i zadatke i mogu biti teorijske ili praktične prirode. Rešavajući te zadatke, učenici ne reprodukuju samo ono što su naučili, već primenjuju naučena znanja kako bi rešili postavljeni problem. Prema tome, vežbanja ne angažuju samo pamćenje, već i mišljenje i stvaralačke sposobnosti učenika.

Zavisno od karaktera i specifičnosti nastavnog predmeta vežbanja mogu biti: osmena, pisana, grafička, laboratorijska, tehnička.

Usmena vežbanja najčešće obuhvataju usmeno računanje, konverzaciju na stranom jeziku, vežbanja u usmenom izlaganju, postavljanje pitanja i odgovora i dr.

Pisana vežbanja obuhvataju izradu pisanih radova i rešavanje zadataka iz različitih predmeta. Ova vežbanja su posebno značajna u maternjem i stranom jeziku i matematici. Međutim, pisana vežbanja mogu imati i drugačiji karakter, namenu i oblik: pisanje dnevnika o pradenim pojavama, različiti izveštaji, referati, elaborati i sl.

Grafička vežbanja se primenjuju uglavnom u prikazivanju znanja u vidu grafikona, crteža, shema, tabela, izrade istorijskih i geografskih karata i sl.

Laboratorijska vežbanja su neophodna naročito u prirodnim naukama. U ovim vežbanjima se na određen način uči predviđeno nastavno gradivo i istovremeno stiču navike i spretnosti, kao što je upotreba različitih pribora i instrumenata u hemiji, fizici, biologiji i spretno služenje njima. Bez takvih vežbanja učenici ne bi mogli da shvate značajne procese u hemiji, pojave u fizici, promene i razvoj do kojih dolazi u biologiji.

Teorijska vežbanja sastoje se u tome da učenik na osnovu teorijskih znanja napravi neki model, predmet, spravu, učilo. Na primer, da u fizici napravi električno zvonce, u geometriji model kocke, da uradi model klešta, kakav praktičan predmet, nastavno učilo. Savremena škola vrlo mnogo insistira na povezivanju teorijskih i praktičnih znanja i primeni znanja i umenja na različite oblasti i situacije. U postizanju tog opšteg cilja, različite vrste vežbanja imaju izuzetan značaj u vaspitno-obrazovnom i nastavnom radu i zaslužuju pažnju svih nastavnika.

Iako vežbanja mogu biti različita po svom karakteru, postoje neki opšti, zajednički zahtevi koje treba poštovati da bi ona mogla biti uspešna.

Prvi i najvažniji uslov uspešnog vežbanja je svesnost ili svest o značaju onoga što se uvežbava. Ako učenik ne razume zašto to radi i na takav način, vežbanje neće moći da postigne željeni cilj. Učenik, dakle, mora da razume, da shvati zašto to radi, uči, vežba, kako bi primenom vežbanja došao do neophodnih rezultata. Ponekad se dešava da učenik pravilno izvršava određene radnje, postupke, pokrete, da ih obavlja bez pogrešaka, a da ipak ne shvata zašto to radi. Da bi učenik mogao samostalno da obavlja određena vežbanja i ispunjava postavljene zadatke, on mora da bude svestan njegovog značaja, da shvati suštinu vežbanja i da ga razume.

Sledeći uslov efikasnog vežbanja je usmerenost ka cilju (svrsishodnost). Određen zadatak postavlja i određenu vrstu vežbanja. Zbog toga učeniku mora biti jasan zadatak šta treba da uradi jer zadatak nameće i određen put, postupak. Ukoliko zadatak nije jasan ili je difuzan i višesmeran, učenik neće uspeti da nađe put za njegovo rešavanje. Njegovo vežbanje neće biti efikasno u primeni onoga što je naučio.

Treći važan uslov uspešnog vežbanja je pažnja učenika u procesu vežbanja. Učeniku može biti jasan cilj (zadatak), on može biti svestan njegovog značaja, ali ako tokom vežbanja nije pažljiv, napraviće greške i propuste koji će uticati da rezultat njegovih vežbanja ne dovede do očekivanih rezultata. Ovo se češće događa u pisanim vežbanjima u matematici, maternjem i stranom jeziku. Na primer, ukoliko učenik nije dovoljno pažljiv može lako prevideti matematičke oznake plus i minus, deljenje i množenje, pa da krajnji rezultat postavljenog zadatka bude pogrešan; ili u pisanim vežbanjima iz stranog jezika, ukoliko nije usredsređen i pažljiv može lako načiniti

takve greške koje će vežbanje učiniti neuspešnim. To je čest slučaj u pisanim vežbanjima iz engleskog ili nemačkog jezika, gde se traži velika pažnja u pisanju. Zbog toga treba voditi računa da se ovakva i slična vežbanja primenjuju onda kada učenici nisu umorni, jer je poznato da umor dovodi do rasejanosti i popuštanja pažnje što utiče na smanjivanje efikasnosti vežbanja. Ova vežbanja, osim toga, ne bi smela biti ni suviše duga, zato što učenici, naročito mladi, ne mogu biti dugo koncentrisani na isti zadatak. Vežbe ne bi trebalo držati na poslednjim časovima, kada su učenici zamoreni od prethodnog rada. I pored toga, u razredu će uvek biti jedan broj učenika koji se teže koncentrišu, što treba imati na umu. Takve učenike treba češće obilaziti za vreme rada, pomagati im i usmeravati u željenom pravcu i na taj način učiniti da i njihova vežbanja dovedu do određenih rezultata.

Sledeći uslov za uspešnost vežbanja je sistematičnost. Sistematičnost se sastoji u tome da svaka nova navika, novi zahtev, treba da bude uključen u sistem već usvojenih navika koje su ranije usvojene, odnosno formirane. Svaki novi oblik rada treba da bude povezan i uskladen sa prethodnim. Valja imati na umu da se samostalnost učenika u vežbanju ne može odmah postići, već da se ona postiže postepeno, iz razreda u razred. Vežbanja zahtevaju brižljiv odnos nastavnika prema ovom načinu učenja i postepeno razvijanje samostalnosti i uspešnosti učenika.

Pretpostavka za uspešnost vežbanja je i zahtev da ona budu raznovrsna. Ispunjavanje ovog zahteva utiče na privlačnost i zanimljivost vežbanja. Zato nastavnici ne bi trebalo da se zadrže samo na jednoj ili na nekim vrstama i oblicima vežbanja koja učenikima, zbog stalnog ponavljanja, postaju dosadna, rutinska, formalna, prazna pa i neefikasna.

Raznovrsnost vežbanja budi kod učenika znatiželju, zainteresovanost, stvaralačke snage, pa učenici u takvim slučajevima postižu daleko više nego u rutinskim vežbanjima.

Da bi se predupređilo zaboravljanje stečenih navika, potrebno je njihovo obnavljanje i to u onoj meri u kojoj će se one obnavljati bez pogrešaka. Ponekad se to postiže i na taj način što se putem novih zadataka i vežbi obnavljaju ranije stečene navike. Posebno treba obratiti pažnju na sistematsko ovladavanje onim navikama koje se stiču na početku školovanja. U takve sistematske navike, kojima treba posvetiti posebnu pažnju, spadaju između ostalih, čitko, jasno i pravilno pisanje i čitanje. Vežbanju u pomenutim oblastima valja posvetiti posebnu pažnju, jer ako se blagovremeno ne postigne ono što je neophodno, kasnije se to teško može nadoknaditi. Zbog toga, ponavljanje određenih vežbi ima veliki značaj u nekim oblastima, naročito na početku školovanja.

Uspešno vežbanje zahteva i njihovu pravilnu, odgovarajuću raspodelu u pogledu vremena. Budući da je zaboravljanje u početku snažnije, tada i vežbanja treba da budu češća i intenzivnija, a kasnije reda i slabija po intenzitetu. Vežbanja treba rasporediti tako da na uspešan način obezbede usvajanje znanja, umenja i navika, da znanja učine čvrstim i sistematičnim jer se čvrsta i sistematičnija uspešnije opiru zaboravljanju.

Pored opštih zahteva treba stalno imati na umu i razlike koje postoje među učenicima. Poznavanje tih razlika omogućava nastavniku da i vežbanjima pride, koliko je to moguće, diferencirano. Nastavnik koji poznaje svoje učenike zna da među njima ima onih koji su rasejani, nestrpilivi, koji brže pamte, jedni koji pokazuju

veći uspeh kada nešto čuju, a drugi kada nešto vide itd. Poznavanje razlika među učenicima omogućava nastavniku da se odluči i odmeri vrstu, težinu i dužinu vežbanja, ako ne prema svakom učeniku, a ono bar prema grupama sličnih učenika. Tako organizovana vežbanja biće efikasnija i dovešće do pozitivnih opštih ishoda u radu i učenju.

Dosađajna izlaganja odnosila su se na rad nastavnika i postupke koje oni preduzimaju u pogledu efikasnijeg nastavnog rada. Treba naglasiti da ono što preduzimaju nastavnici u pogledu ponavljanja i vežbanja samo je deo, jedna strana ukupnog procesa. Drugi deo tog procesa odnosi se na rad samih učenika. Već je rečeno, ali treba ponovo podvući, da je učenje individualan i subjektivan proces. To znači da ono što preduzima nastavnik radi boljeg, potpunijeg i uspešnijeg učenja samo je deo ukupnog procesa. Ostali deo pripada učenicima.

Učenje kao psihološka i individualna aktivnost je složen proces koji je odavno i dovoljno proučen. Istraživanja su utvrdila čitav niz uslova i zakonitosti koje se odnose na uspešno učenje i usvajanje znanja, veština i navika. Sva ta pitanja čine deo koji je kratko nazvan: *ekonomija i tehnika učenja*. Ekonomija i tehnika učenja objašnjavaju šta je učenje, kakvi su oblici i priroda učenja, koje su njegove vrste, kako učenik napreduje tokom učenja, koje su efikasne metode učenja, šta je potrebno za aktivno, intenzivno učenje, kakva je priroda pamćenja i zaboravljanja i kako se ono pokazuje na različitim školskom gradivu, koliko je i kakvo trajanje naučenog, kako se odvija proces zaboravljanja, koji su psihološki uslovi uspešnog učenja, kakav je značaj motivacije, posebno pohvala i pokuda, šta je to transfer učenja, koje su karakteristike učenja na različitim uzrastima itd.

Neophodno je da se nastavnici upoznaju sa ekonomijom i tehnikom učenja kako bi pomogli učenicima u što boljem organizovanju njihovog rada. U školama koje imaju organizovanu psihološko-pedagošku službu, pedagozi i psiholozi bi trebalo da pouče učenike o tome kako se može efikasno učiti, kako i na koji način treba organizovati učenje. Ovakva predavanja ili kratki sistematski kursevi veoma bi doprineli racionalnom i uspešnom učenju pa bi i opšti uspeh u školama svakako bio znatno bolji. Poučavanje u efikasnom i racionalnom učenju imalo bi i neke druge, posredne efekte šireg i dugoročnijeg karaktera, a to je razvijanje radnih navika kod učenika u pogledu sistematskog učenja, njihovo angažovanje oko najvažnijih zadataka, vaspitanje za odgovoran rad i učenje, razvijanje navika međusobne pomoći i kooperacije itd. Sve to zajedno, svi ti direktni i indirektni rezultati, imaju značaja u pogledu vaspitanja učenika za samostalan, odgovoran i efikasan rad i učenje ne samo u školi već i van nje.

1.
2.
3.
4.
5.
6.

PROVERAVANJE I OCENJIVANJE ZNANJA

SUŠTINA I ZNAČAJ PROCENJIVANJA

Procenjivanje je deo procesa obrazovanja, značajna komponenta dobre organizacije učenja i njegov neodvojivi aspekt. Procenjivanje se često smatra kao sredstvo kojim se procenjuju učenici s ciljem da se utvrdi i prikaže njihov uspeh, sagledaju njihove vrednosti i mogućnosti, otkriju njihove „jake“ i „slabe“ strane, istakne ono što je pozitivno i ukaže na slabosti u radu i učenju, a znatno manje da bi se procenili postupci i metode u obrazovnom radu i učenju. Ovakvo shvatanje procenjivanja ispušta ili zanemaruje suštinsko pitanje procenjivanja: mogućnost da se postigne što bolja organizacija i realizacija učenja, što je upravo i najveće opravdanje za procenjivanje. Drugim rečima, procenjivanje se može prihvatiti samo onda ako ono delotvorno utiče na učenje. Da bi učenje bilo efikasno, neophodno ga je organizovati tako da se realizuju kao valjana i diskriminativna procena svih aspekata njegove aktivnosti.

Kada pojedinac učestvuje u nekoj aktivnosti on se ne zadovoljava samo time, već nastoji da proučava i analizira svoje uspehe i neuspehe, da pronađe i sagleda njihove uzroke kako bi postigao bolje rezultate. Uloga dobrog nastavnika je u tome da svojim učenicima pomogne pri samoanaliziranju i samoprocenjivanju. Da bi se to što uspešnije ostvarilo, potrebno je da učenici aktivno učestvuju u procesu procenjivanja. Učenici su i najneposrednije zainteresovani da daju sudove o sopstvenom radu, pa u tome mogu pružiti dragocenu pomoć svojim nastavnicima.

Procenjivanje je saznanja aktivnost čiji je zadatak da na osnovu određenih standarda analizira rezultate rada ili toka neke završene delatnosti. Proceniti, ukazuje sovjetski psiholog Amonašvili (S. A. Amonašvili, 1975), znači izdvojiti rezultat delatnosti, utvrditi tok završene delatnosti, predvideti tok predstojeće delatnosti i njenog ishoda i staviti ih u međusobni odnos s određenim standardom. Kao rezultat procesa procenjivanja, ličnost stiče nova iskustva, usavršava način kako da postigne određen cilj, kako da predupredi greške, slabosti i nedostatke. Sve to utiče na usavršavanje procesa učenja.

Procenjivanje treba da prati proces učenja na svim njegovim etapama, a posebno onda kada je neophodno da se utvrdi koliko i kako su usvojene intelektualne i praktične operacije. Na taj način, rezultati procene određuju dalji tok učenja: potvrđuju njegovu opravdanost i pravilnost zahtevajući njegovo produžavanje ili postavljaju zahteve za dopunama i ispravkama (kompenzacioni napor u učenju).

1. Odeljenje T. Obja
2. Učen. obja
3. Vaspit. obja
Psihološki posmatrano, procenjivanje ima značajnu ulogu potvrđivanja i priznavanja, s obzirom na to da postoje neslaganja između obrazovnih zahteva i standarda („treba“), i aktuelnih znanja, umenja i ponašanja („jeste“). Kibernetički posmatrano, procenjivanje nije ništa drugo do jedan momenat povratne informacije u krugu nastavnik – učenik – nastavnik, omogućavajući pružanje didaktički relevantnih podataka za „upravljanje“ nastavnim procesom.

Ako se obrazovanje shvata ozbiljno, onda je neophodno imati i načine za utvrđivanje rada kako pojedinih učenika, tako i odeljenja i škole kao celine. Razume se da procena postignutih rezultata treba da utvrdi koliko su oni u skladu sa postavljenim ciljevima obrazovanja i vaspitanja. Ovi postupci treba da pokažu više od običnog informisanja: da li i koliko učenici postaju obrazovani. Oni moraju da pruže i podatke koji će omogućiti kvalitativnu analizu obrazovnih i vaspitnih postupaka, kako bismo saznali koliko su uopšte programski i drugi zahtevi postavljeni realno. Ako nam je cilj da unapredimo rezultate učenja, uvodeći nove nastavne postupke, sredstva i metode, nastavno sadržuje i načine njihovog organizovanja, procenjivanje i merenje nužno dolazi u prvi plan.

Osobel (D. Ausubel, 1978) ističe da je vrednovanje neophodno na svim etapama obrazovnog procesa: na početku, u toku i na kraju. Nastavnik najpre mora da odluči koje rezultate učenja želi da postigne kako bi prema tome strukturirao nastavni proces. Zatim je neophodno da odredi stepene kojima će se postupno približiti određenom cilju tokom učenja – i kao povratnu informaciju i motivaciju za učenike, kao sredstva provere efikasnosti nastave. Na kraju, važno je proceniti krajnje rezultate učenja u odnosu na postavljene ciljeve kako sa stanovišta dostignuća učenika, tako i sa stanovišta nastavnih postupaka, metoda i sredstava. Ovakvim tokom povratne informacije nastavnik je u mogućnosti da modifikuje nastavne sadržaje i metode ili, pak, postavljene zadatke ukoliko se uverio da oni nisu realno postavljani.

Može se reći da se pod procenjivanjem podrazumeva organizovan proces koji se sastoji od 1. ispitivanja sadašnjeg i prošlog stanja, 2. upoređivanja tog stanja sa predviđenim planom i krajnjim rezultatom (željeni efekat), 3. prikazivanja na načine usavršavanja procesa (optimalizacija) radi sigurnijeg ostvarenja željenog efekta.

Potreba procenjivanja proizlazi iz dve grupe razloga: jedni se odnose na ulogu obrazovanja u savremenom društvu, duboko prožetim naučno-tehničkom revolucijom; drugi se odnose na funkciju samog vaspitno-obrazovnog procesa. R. Vajs (Rudolf Weiss, 1971) je formulisao sledeće tri funkcije procenjivanja: „funkciju ovlašćenja“ (odobrenje za napredovanje u sledeći viši razred ili vrstu škole); „izveštajnu funkciju“ (tačnu informaciju o stanju postignuća za učenike i roditelje) i „pedagošku funkciju“ (motivisanje za učenje). Smatramo da ovim formulacijama treba dodati i potrebu za samoafirmacijom.

Može se zaključiti da je procenjivanje neophodan sastavni element procesa obrazovanja. Pri tome valja imati na umu da će učenici u svom kasnijem životu i radu biti izloženi kontroli i raznim procenama pa se može smatrati da aktivnosti vezane za procene u školskom radu i učenju predstavljaju, na neki način, i svojevrsno pripremanje učenika za ono što ih očekuje u budućnosti.

Problem procenjivanja je i pitanje koje u didaktici stalno podleže diskusiji i nije retko naići na stavove koji negiraju psihopedagošku vrednost ocenjivanja uspeha

učenika. Postoje i shvatanja, koja nisu usamljena, da procedure procenjivanja rezultata vaspitno-obrazovnih akcija i interakcija, a one se posebno odnose na učenike, ili grupe učenika, nisu opravdane u vaspitno-obrazovnom radu. Tako, na primer, Lobro (M. Lobro, 1968) smatra da nije teško dokazati da celokupna procedura procenjivanja sadrži neprijatan trenutak „pedagoškog odnosa“. Veoma je teško, smatra Lobro, da se u istoj ličnosti sukcesivno odvija uloga vaspitača i uloga „procenitelja“. Anonimija ili, u najmanju ruku, neslaganje, snažnije se oseća ako je svaki vaspitač pozvan da procenjuje svoje učenike na „kontinuiran način“. I više od toga, zna se da procenjivanje sadrži zadatke koji su još teži i složeniji. Svi dokimološki radovi ukazuju na to da u pedagoškim procenjivanjima subjektivnost zauzima veliki deo.

Jedno od značajnih pitanja je i karakteristika dobre procene. Može se reći da ukupna shema procene treba da vodi ku realizaciji cilja u najboljim uslovima i sa najvećim izgledima na uspeh. Dosadašnja iskustva i rezultati empirijskih istraživanja ukazuju sledeće:

- učenje valja organizovati tako da subjekti budu informisani što je moguće preciznije o rezultatima koje su postigli. Sa učenicima treba razgovarati i raspravljati o urađenim zadacima, rešenim problemima, primenjenim postupcima u rešavanju problema, datim odgovorima, obavljenim praktičnim radovima i sl. i pomoći im da procenjuju i da sami sebe ocenjuju;

- procenjivanje treba da je što je više moguće u toku, a ne posle obavljenog učenja;

- poznato je da se veliki broj učenika zadovoljava time da izbegne negativnu, slabu ocenu. To zapravo znači da se oni zadovoljavaju minimumom od onoga što bi mogli postići. Da bi se takva situacija promenila, nužno je učiniti nešto na planu podsticanja želje da se postigne više; potrebno je razvijati unutrašnje motive učenika kojima bi se prevazišlo njihovo zadovoljavanje minimumom. U tom pravcu procena rezultata može da odigra izvesnu ulogu. Procena ne bi trebalo da se zadržati samo na konstataciji onoga što je učenik postigao, već i na onome što bi on mogao postići. Mu kako u početku izgledalo da je procena učenikovog rada i uspeha nerealna, tj. veća od one koju je zaslužio, ona bi samo u početku, privremeno i trenutno, bila takva. Međutim, takva procena spoljnim putem podstiče motive učenika, podstiče njegovu želju da ide dalje, da postigne više, da se odmakne od onoga što predstavlja „zadovoljavajuće“. Za relativno kratko vreme učenici će dostići nivo koji je naznačen u okviru postavljenog cilja i zadataka nastave i učenja. Mnogi nastavnici ne shvataju ovaj mehanizam i misle da time učenicima poklanjaju ono što nisu zaslužili i da to nije opravdano. Takva tvrdnja je sumo delimično tačna ako se posmatra trenutno. Ako se, međutim, rad i dostignuća učenika posmatraju i procenjuju na duži rok i s ciljem da se podstaknu na veći rad i ulaganje napora, onda je takvo procenjivanje ne samo opravdano već i neophodno za podsticanje učenika na dugoročnije postizanje boljih rezultata;

- modaliteti procenjivanja doprinose analizi najvažnijih mentalnih procesa, omogućavaju da se učenje koristi i izvan školskih situacija. Zbog toga svako procenjivanje treba da izbegava jednostavno ponavljanje materije koja se uči. Treba nastojati da se otkrije i koliko je učenik shvatio, koliko je i kako razumeo, kako bi od rešenih išao dalje ka rešavanju novih problema. To ne znači da tačne i potrebne

informacije nisu potrebne, već da samo razumevanje ne vodi obavezno od informacija, dok najsigurniji put ka informacijama ide posredstvom razumevanja. Ovakva aktivnost bolje otkriva realnost učenja, autentičnost njegovog usvajanja i njegovu uspešnost:

- procenjivanje treba povezivati sa ciljevima savremene škole i mnogo više imati na umu procese mišljenja nego pamćenja i jednostavnog reprodukovanja znanja i usvojenih tehnika. Posebno treba insistirati na stvaranju raznovrsnih realnih situacija u kojima se rezultati učenja mogu uspešno pokazati i primeniti.

Hilšer (Hans Hielscher, 1974) smatra da procenjivanje treba da ispuni sledeće zahteve: 1. da bude ocena poučavanja, tj. da nastavniku omogući kontrolu sopstvenog rada; 2. da učenicima omogući da svoj uspeh uporede što je moguće objektivnije sa rezultatima i napredovanjem drugih učenika; 3. da roditeljima dostavi podatke o prednostima i slabostima učenja njihove dece kako bi mogli da im pruže „kompenzatorsku“ pomoć. To bi istovremeno bio i medij didaktički značajne komunikacije između roditelja i škole; 4. da društvu, različitim njegovim institucijama i organizacijama, dijagnosticira i prognozira mogućnosti učenja učenika posle završetka određene škole. To treba da omogući da se pojedinci upućuju na njihovo pravo mesto, što je i glavni interes svake društvene zajednice (problem selektivne funkcije i pravilne klasifikacije učenika).

Svako procenjivanje je povezano sa ocenama (brojčanim, opisnim, kvalitativno alternativnim i dr.), pod kojima se podrazumevaju ustaljeni odnosi između postignutog stanja i željenih rezultata.

Svakako da mnoge od navedenih funkcija školskog procenjivanja sadrže osnove za obuhvatniju kritiku uobičajenih modaliteta koji se danas primenjuju u školi, što zahteva i duboku reviziju tradicionalne dokimologije.

VRSTE PROVERAVANJA

Proveravanje, kao sastavni i neophodan deo nastavnog procesa, pojavljuje se u tri osnovna oblika, zavisno od toga u kojoj se etapi obrazovnog procesa primenjuje. Prema tome, proveravanje može biti na početku, u toku i na kraju obrazovnog procesa pa se u skladu s tim razlikuje prethodno, tekuće i završno proveravanje.

Prethodno proveravanje, kao što mu i sam naziv kaže, primenjuje se na početku školske godine ili pre prelaska na novi, viši i složeniji deo nastavnog programa ili nekog njegovog dela. Cilj prethodnog proveravanja je da se utvrdi postojeće realno znanje kojim učenici raspolažu, a koje je uslov ili pretpostavka za sledeći novi korak u nastavnom radu (procesu). Ova vrsta proveravanja je značajna zato što daje sliku realnog stanja u pogledu znanja, umeća i navika učenika što omogućava i preduzimanje odgovarajućih mera. Ponekad proveravanje zahteva samo obnavljanje i osvežavanje gradiva, a ponekad izvesne dopune ili ispravke u znanjima učenika, što obezbeđuje neophodnu osnovu za daljnji rad, učenje i napredovanje.

Tekuće proveravanje se primenjuje redovno i svakodnevno i to po pravilu na časovima. Ono omogućava nastavniku da ima uvid i u to kako učenici usvajaju nova znanja ili da ustanovi koliko su uključeni u tok nastavnog procesa, s kojim i kakvim

teškoćama se susreću pri usvajanju (ponavljanju, utvrđivanju, praktičnoj primeni i sl.) gradiva koje im se izlaže. Na ovaj način nastavnik proverava i samoga sebe: koliko je uspešno radio, da li je i koliko efikasno primenio nastavne postupke, metode i sredstva. Rezultati tekućeg proveravanja omogućavaju nastavniku da utvrdi da li treba da podiže nivo nastavnog procesa ili ga, i u kom pravcu, valja menjati i prilagođavati mogućnostima i potrebama učenika.

Tekuće proveravanje vaspitava učenike sistematskom i samostalnom radu i učenju, ispunjavanju obaveza u pogledu redovnog učenja i izrade domaćih zadataka, uči ih istrajnosti, organizovanosti, odgovornosti i disciplini.

Završno proveravanje se primenjuje krajem klasifikacionih perioda (tromesečje, polugodi) ili krajem školske godine, odnosno završavanja pojedinih nastavnih tečajeva. Ovaj način proveravanja je orijentisan na sažeti pregled i obnavljanje pređene nastavne materije i suštinskih, ključnih pitanja i problema nastavne discipline, kursa ili tečaja. Organizuje se zavisno od obima, karaktera i značaja nastavnih sadržaja kao i uzrastu učenika. Njegov osnovni zadatak je da se proveri nivo i kvalitet usvojenih znanja i pokažu ukupni rezultati nastave, pa je na taj način u njemu više izražena i funkcija kontrole.

Pored osnovnih načina proveravanja, u nastavi se primenjuju i tematska proveravanja i ispiti, kao poseban oblik. Valja istaći da pomenuti oblici nisu čvrsto odvojeni od osnovnih načina proveravanja, već se najčešće pojavljuju u međusobnim kombinacijama i čine njihov sastavni deo.

Tematsko proveravanje se obično primenjuje posle obrade pojedinih nastavnih celina koje obuhvataju relativno veće delove sa složenijim i obimnijim sadržajima ili pak, pojedine teme. Njegov osnovni zadatak je da se proveri razumevanje neke šire i kompleksnije celine, a ne sadržaja pojedinih nastavnih časova. Tematsko proveravanje, koje je sastavni deo tekućeg, doprinosi sistematizaciji i uopštavanju znanja iz određene teme, što doprinosi njihovom efikasnijem usvajanju.

Ispiti predstavljaju oblik proveravanja i procenjivanja znanja, umeća i navika i stepena njihove usvojenosti u okviru jednog ili više predmeta, a u određenim vremenskim periodima (krajem jedne ili više godina). Oni su takođe i sredstvo kontrole rada svakog učenika i škole u celini. Potpomažu sistematizovanju znanja učenika i u velikoj meri obezbeđuju ostvarivanje didaktičkog principa trajnosti znanja, odnosno postizanju određenih ciljeva i zadataka. Disciplinuju učenike i podstiču ih na rad i učenje tokom cele školske godine. Služe kao efikasno sredstvo koje pomaže podizanju kvaliteta učenja.

S obzirom na namenu, ispiti se dele na: prilicne (pristupne), kojima se vrši selekcija kandidata za škole određenih vrsta ili nivoa; kvalifikacione, kojima se proveravaju znanja, spretnosti i veštine predviđene za određen školsko-nastavni nivo ili struku; diferencijalne (dopunske), kojima se proveravaju znanja iz nastavnih disciplina ili područja koje kandidat ranije nije učio ili ih je učio u smanjenom i nedovoljnom obimu i dubini, a pretpostavka su za nastavljivanje školovanja na višem stupnju; godišnje, koji se obavljaju na kraju školske godine s ciljem da se utvrdi nivo i kvalitet znanja, umeća i veština savladanih u toku školske godine; završne, koji se organizuju s ciljem proveravanja nivoa i kvaliteta postignutih znanja na kraju školovanja u određenoj vrsti škole (ispiti zrelosti – matura; diplomski ispiti i dr.).

Ispiti mogu biti usmeni, pismeni, praktični ili kombinovani.

Ispitima se prigovara da nisu dovoljno funkcionalni, da insistiraju na zapamćivanju („magacioniranju“ znanja), da favorizuju reprodukciju znanja, a ne reakcije koje govore o intelektualnom angažovanju ispitivanih. Kritike se odnose i na sadržaj ispita. Bez obzira na vrstu ispita, postoje teškoće u postavljanju i odmeravanju pitanja: u jednom slučaju ona su lakša, u drugom teška, a ponekad su izvan nastavnog programa. Nastavnik odabira pitanja na svoj način, po svom kriterijumu, pa ona zavise od karaktera njegove ličnosti i afektivnih tendencija putem kojih on izražava svoj opšti stav. Jedni omogućavaju učenicima da iskažu svoja znanja i sposobnosti, vode ih, hrabre; drugi ih kinje i insistiraju na beznačajnim detaljima i pojedinostima. Poznato je da se kod jednih ispitivača verovatnoća uspeha povećava, dok se kod drugih smanjuje, iako su se kandidati pripremali kako treba. Na taj način se znatno smanjuje vrednost kontrole, a najviše mesta imaju stres i slučajnost.

Svaki ispitivač ima svoj način ispravljanja i procenjivanja znanja učenika, pa rezultat ispita ponekad više zavisi od strogosti ili nemarnosti nastavnika nego od stvarnog znanja, vrednoće i zalaganja kandidata. Valja imati u vidu i karakterološki tip kome nastavnik pripada: da li je sangvinčan ili flegmatičan; nervozan, smiren ili apatičan; bolestan, umoran ili neispavan; da li je imao radosnih ili tužnih i neprijatnih događaja u porodici, među prijateljima i sl. Različiti životni uslovi i događaji imaju uticaja i na način procenjivanja.

Pisani radovi omogućavaju temeljniju procenu vrednosti i obima znanja od usmenih. Ako se oni pregledaju na brzinu i za relativno kratko vreme, mogu uticati na donošenje površnog i svojevoljnog suda, a ponekad i do sasvim pogrešnog.

Eksperimentalna ispitivanja i statističke analize serije ocena datih na pismenim i usmenim maturskim ispitima u Francuskoj, pokazuju veliku nesigurnost uobičajenih procedura evaluacije (H. Piéron, 1963). U jednom eksperimentalnom ispitivanju je, na primer, iz niza pismenih radova izdvojeno 100 kopija zadataka iz arhive institucije koja organizuje ispitne mature u celoj Francuskoj. Radovi su bili umnoženi u pet primeraka i povereni ocenjivanju petorici različitih profesora, redovnih ispitivača na maturskim ispitima. Srednje ocene ispitivača za iste zadatke veoma su se razlikovale.

U ovom eksperimentu od 6,32 do 10 u francuskom jeziku; 7,1 do 9,16 u matematici itd. Eksperimentisano je i sa ponovljenim procenjivanjem istih odgovora na usmenim ispitima iz fizike i drugih predmeta. Dvadeset usmenih ispitivanja registrovanih u celini na magnetofonskoj traci slušalo je 16 profesora, ispitivača na maturi, pa je svaki od njih davao posebne ocene za svako postavljeno pitanje i dati odgovor. Srednje ocene profesora u ovom eksperimentu razlikovale su se od 13,40 do 8,03 (H. Piéron, M. Reuchlin, F. Bachem, 1962).

Sve to ukazuje da ni ispiti nisu pouzdani i konstantni načini kontrole i proveravanja, već su i oni opterećeni nizom subjektivnih slabosti.

Metode proveravanja i ocenjivanja su načini pomoću kojih se utvrđuje stepen usvojenosti nastavnih sadržaja i drugih aktivnosti u radu učenika, kao i efikasnost primene znanja, veština i navika. Na taj način obezbeđuje se povratna veza između rada nastavnika i postignutih rezultata učenika.

Metode proveravanja i ocenjivanje mogu biti: usmene, pismene, praktične i putem testova.

Usmeno proveravanje. Široko se primenjuje za proveravanje znanja pojedinih nastavnih sadržaja, delova ili nastavnog predmeta u celini. Od oblika ove metode (izlaganje, razgovor, saopštenje, posmatranje i sl.), najčešće se primenjuje individualno proveravanje učenika putem razgovora. Uspešnost primene ovog oblika umnogome zavisi od karaktera i sistema pitanja koja određuju stepen i kvalitet aktivnosti učenika. Mogu se, uglavnom, razlikovati dve vrste pitanja: jednostavna (prosta) pitanja, kojima se od učenika zahteva da reprodukuju zapamćeno gradivo u vidu kratkih odgovora, i problemska (složena) pitanja kojima se zahteva veće intelektualno angažovanje i složenije misaone operacije, a katkada i izvesna praktična primena. Problemska pitanja omogućavaju nastavniku da stekne jasniji i potpuniji uvid ne samo o tome da li su i koliko učenici usvojili nastavne sadržaje, već i o sposobnostima primene potrebnih logičkih operacija (analiza, sinteza, dokazivanje, uopštavanje, zaključivanje i dr.), kao i o primeni znanja na nove slučajeve i situacije. Problemska pitanja pružaju objektivnu mogućnost da se od učenika zahtevaju razvijeniji i obrnuto odgovori, u kojima se osnovnim činjenicama daju i odgovarajuća obrazloženja i interpretacije uz navođenje neophodnih argumenata, dokaza, objašnjenja i sl. Problemska pitanja podstiču učenike da se aktivno bave određenim problemom i dovode do stvaralačkog stava pri učenju. Posebno je značajno što ova pitanja podstiču i sistematsko, povezano mišljenje i povezano jezičko izlaganje.

Usmeno proveravanje zahteva veliku spretnost i osposobljenost nastavnika za precizno, tačno, usmereno i sadržajno propitivanje. Ono trazi i dosta vremena zbog čega je ponekad u nastavnoj praksi nedovoljno racionalno pa ga je neophodno kombinovati s drugim oblicima proveravanja. Osim toga deo učenika je pasivan za vreme usmenih odgovora, njihovih drugova.

Pisano proveravanje se obično primenjuje u vidu domaćih, školskih, kontrolnih i drugih pisanih zadataka.

Domaći pisani zadaci se najčešće primenjuju u nastavi maternjeg jezika, stranih jezika i matematike, ali i u drugim nastavnim predmetima. Njihova manjkavost je u tome što ne mogu da pruže potpuniji i realniji uvid u samostalnost rada učenika. Pisani zadaci koji se rade u školi daju pouzdaniji uvid u samostalan rad učenika.

Poseban vid pisanog proveravanja predstavljaju kontrolni zadaci. Obim i karakter ovih zadataka zavisi od cilja kontrole i proveravanja. U pogledu obima, oni se mogu odnositi na uži ili širi deo nastavnog gradiva, a u pogledu karaktera mogu utvrđivati: stepen razumevanja, obim zapamćenih činjenica, primenu određenih znanja, rešavanje problema, praktično izvođenje zadataka i slično, a zavisno od karaktera predmeta i vrste škole.

Pisano proveravanje ima više prednosti u odnosu na usmeno. Ono je ekonomično i racionalno jer omogućava da se za kraće vreme utvrdi znanje i pripremljenost učenika celog razreda, ili svih učenika iz bilo kog predmeta. Omogućava da se ostvari jedinstvo zahteva, ali i individualizovani prilaz različitim grupama učenika, temeljnija i detaljnija analiza njihovih radova pa na taj način i tačnija procena kvaliteta i obima znanja, kao i utvrđivanje i analiza tipičnih grešaka i slabosti. Mogućnost da se više puta pregledaju i analiziraju pisani radovi učenika daje potpuniji uvid u realizaciju nastave i dostignuća od strane raznih učenika.

Učitelj spec. škola za utvrđivanje

Treba istaći da i pored izloženih prednosti pisanog proveravanja, njemu nedostaje neposredan, živi kontakt nastavnika sa učenicima, koji ima višesmeran značaj. Ovaj kontakt može biti podsticajan za učenike, a osim toga on ispunjava i neke šire pedagoške zahteve u pogledu načina vođenja razgovora, utiče na sadržaj i formu odgovora, pruža mogućnost da se obrzlože stavovi i mišljenja, da učenici šire i slobodnije izlože ono što se od njih očekuje. Zbog toga je neophodno celishodno spajanje i dopunjavanje metoda pisanog i usmenog proveravanja.

Praktično proveravanje je proveravanje znanja, umenja i navika u praksi, posredstvom praktičnih i grafičkih radova. Ovi radovi mogu imati različit karakter, što zavisi od specifičnosti ciljeva i zadataka nastave pojedinih predmeta. Učenicima se mogu davati pojedinačni zadaci (izrada grafikona, tabela, skica, crteža, rešavanje zadataka, izrada ili dopunjavanje istorijskih i geografskih karata, posmatranje rasta i razvoja biljaka, različita merenja i izračunavanja i sl.), ili serije praktičnih radova u vidu praktikuma u laboratorijama, školskim radionicama, poligonima, poljoprivrednim dobrima, školskim parcelama (opiti, eksperimenti i laboratorijski radovi iz fizike, hemije, biologije), izrada detalja i montaža pojedinih sprava i aparata, duža i sistematska posmatranja karakterističnih pojava i procesa itd. Posebno je značajno uključivanje učenika u tok rešavanja različitih vrsta zadataka u kojima se pokazuje shvatanje povezanosti i zavisnosti, odnosa i proporcije među veličinama, pojavama i procesima, promeni oblika, primeni znanja u tumačenju novih činjenica, zaključivanje na osnovu dužeg praćenja i posmatranja, primena znanja u realizaciji radnih operacija i sl.

Praktično proveravanje je, po pravilu, kompleksnog karaktera i uključuje teorijska znanja, rasuđivanje i kritičko mišljenje, praktična znanja, kulturnu radu, čitanje tehničke dokumentacije i njenu primenu.

Testovi su instrumenti specijalnog tipa za utvrđivanje stanja procesa, svejstava ili dostignuća izazvanih nekom delatnošću. Statistički su obrađeni i prilagođeni za pružanje objektivnih obaveštenja o onome što se naziva kontrola i provera, a u obrazovanju i nastavi - školski uspeh.

Svojom strukturom pitanja i sadržajem test je identičan za sve učenike i njegovo rešavanje se obavlja u istovetnim uslovima. Obuhvataju veći broj racionalno odabranih struktura zadataka (pitanja) koji zavise od specifičnosti nastavne materije i karaktera faktora koji se ispituju. Primenuje se na učenike istog uzrasta koji su slušali iste nastavne sadržaje tokom istog vremenskog trajanja.

Rezultati primene testa izražavaju se merom koja se može uporediti sa drugim merama, sa srednjom u tabeli ili pak grafički i statistički (usvajanje, učenje, mera, rang). To omogućava upoređivanje grupa i pojedinaca, kao i utvrđivanje individualnih razlika, procenu efikasnosti primenjenih metoda, postupaka, sredstava i različitih primena koje se dešavaju pod uticajem određenih delovanja.

Treba pomenuti i veliku uštedu vremena (ekonomičnost), što je od velikog značaja za savremenu školu oprećenu programskim sadržajima, velikim brojem učenika i brojnim drugim zahtevima.

U pogled strukture, oblika i vrste, testovi mogu biti prezentirani na različite načine standardnim odgovorima (da, ne, ne znam), tzv. prazninama, alternativnim mogućnostima izbora (ponudjenim odgovorima), kombinacijom pomenutih mogućnosti, u vidu pitanja, crteža, tabela, obrazaca i sl. Sa didaktičkog stanovišta,

najpogodniji su kombinovani testovi zato što dozvoljavaju raznolikost u radnjama učenika i izbor oblika pitanja koja najviše odgovaraju sadržaju.

Nastavni testovi mogu biti formalni (standardizovani) i neformalni (nestandardizovani, orijentisani na ciljeve učenja, a sastavljaju ih nastavnici za potrebe razreda u kojima predaju).

Kod standardizovanih testova zadaci su podvrgnuti prethodnoj analizi, kako bi se svakom zadatku utvrdio stepen težine i selektivnosti (razlikovanje pri rešavanju „dobrih“ od „slabih“ učenika). Ovi testovi se proveravaju na velikom broju učenika, a rezultati su obuhvaćeni u tabele normi što omogućava različita međusobna upoređivanja: pojedinih učenika, odeljenja, razreda, škola, užih i širih regiona, prema polu, sposobnostima, obrazovnim i socijalnim kriterijumima i dr. Cilj ove vrste testova je da se učenici, prema svojim dostignućima, mogu svrstati po određenom redosledu. U pogledu objektivnosti, validnosti i relijabilnosti, standardizovani testovi imaju velika preimućstva nad uobičajenim, tradicionalnim postupcima merenja, opterećenim subjektivizmom i promenljivošću ocena i slučajno postavljanih pitanja pojedinim učenicima.

Slabost standardizovanih testova je u tome što se oni ne orijentišu na individualne situacije učenja pojedinih učenika već ih, bez obzira na različite pretpostavke, rangiraju u određen nizi. S obzirom na to da se prilikom primene ovih testova ne mogu uzeti u obzir individualni naponi, teškoće i uspesi, postoji opasnost da oni nepovoljno utiču na motivaciju za učenje i sliku koju učenik ima o samome sebi, pogotovu ako su u pitanju slabiji učenici (H. Hielscher, 1974). Testovima se zamera da depersonalizuju proces provere znanja. Naime, učenici ne dobivaju nikakve informacije o tome na koji bi način mogli da poprave ili da eliminišu propuste u svom znanu. Sve to ukazuje da ni testovi sa normama (standardizovani) ne mogu biti jedini instrument za merenje školskih dostignuća već ih je potrebno dopunjavati drugim postupcima.

Za razliku od standardizovanih, neformalni testovi ne mere dostignuća jednog učenika prema uspehu drugog, već prema prethodno određenom standardu dostignuća. Prema tome, pitanje da li je cilj učenja postignut ili nije, zavisi od dostignuća drugih učenika. Osnovna prednost neformalnih testova je u tome što se mogu usmeriti ka specifičnom toku i procesu učenja jedne grupe učenika. Pozitivna strana ove vrste testa je u tome što nastavnik na osnovu postignutih rezultata može utvrditi uticaj i efikasnost svoje nastave (predavanje), kao i propuste u znanju učenika. Za učenike, pak, nastava može postati preglednija jer iz rezultata testa mogu videti koje ciljeve učenja su ostvarili, a koje nisu.

Međutim, i pored izloženih prigovora, neformalni testovi, brižljivom i kritičkom primenom, mogu biti didaktički značajan instrument proveravanja i merenja dostignuća zato što omogućavaju precizne dijagnoze i pružaju relativnu objektivnost, a na osnovu toga i pozitivno menjanje očekivanih rezultata od strane nastavnika i učenika.

U uslovima povećanih zahteva u pogledu znanja i stručnosti, važno je ta znanja (različitih vrsta i nivoa) što objektivnije utvrditi, proveriti i oceniti. Zbog toga je problem provere znanja i važan i složen. Sasvim je izvesno da za različita znanja koja se stiču iz različitih domena, ne može da bude dovoljan samo jedan postupak, ma kako on inače bio dobar. Svaka od navedenih metoda ima određene prednosti i

nedostatke. Stoga je neophodno primenjivati sve metode (oblike) proveravanja i ocenjivanja, imajući uvek na umu prirodu i karakter naučno-nastavnih disciplina, ciljeve vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada i prirodu učenika. Očigledno je da za ispunjavanje takvih zahteva treba primenjivati različite metode u različitim proporcijama. U humanističkim i društvenim naukama, na primer, u većoj meri je moguće primenjivati metode usmenog proveravanja dok u prirodno-naučnim i matematičkim, više pismene i grafičko-praktične. Zbog toga je u nastavnoj praksi neprihvatljiv samo jedan način proveravanja i procenjivanja znanja učenika.

OCENE I OCENJIVANJE

U civilizaciji koja ceni i podstiče uspeh, ocene imaju veliki značaj kako sa stanovišta učenika, tako i sa stanovišta društva. Ocene predstavljaju utvrđeni odnos između onoga što se želi i onoga što je učenik postigao. Školske ocene su izražene na različite načine i uključene u raznovrsne sisteme ocenjivanja, a svi zajedno vode ka istom cilju. U suštini, postoje dve vrste ocena: sistemi ocenjivanja pomoću brojki (numeričko ocenjivanje) i različite vrste opisnog ocenjivanja, koje još nazivaju analitičko-verbalno i kvalitativno, iako i jedan i drugi sistem govore o kvalitetu usvojenosti znanja. Različite zemlje su se opredelile za različite sisteme ocenjivanja i njihovo kombinovanje.

U našoj zemlji su usvojena dva sistema ocenjivanja: numerički i opisni.

Numerički sistem obuhvata petočlanu skalu od 5 do 1 u kojoj je pet najviša ocena – odličan, a najniža, negativna je nedovoljan – jedan. Sistem i kriteriji ocenjivanja su razređeni u *Uputstvu o načinu i postupku ocenjivanja učenika osnovne škole i u Uputstvu o načinu i postupku ocenjivanja učenika i polaznika usmerenog obrazovanja*, (Službeni glasnik SRS, br. 54, 1979. god.).

Opisno ocenjivanje sadrži skalu od tri stepena: najviši nivo A – „programski zadaci savladani u potpunosti“, nivo B – „programski zadaci savladani u zadovoljavajućem stepenu“ i nivo C (negativan) – „programski zadaci nepotpuno savladani“.

Opisno ocenjivanje je predviđeno za sledeće predmete u osnovnoj školi: maternji jezik, osnove tehnike, likovno, muzičko, fizičko vaspitanje i osnovi domaćinstva. U srednjoj školi: osnovi tehnike i proizvodnje, umetnost, fizičko i zdravstveno vaspitanje.

Opisno ocenjivanje ima izvesne prednosti nad numeričkim, a idu u prilog učenika i načina savladivanja programskih zahteva. Ono takođe omogućava nastavniku da svestranije upozna učenika i njegov rad i da ga na taj način i prikaže. Takođe omogućava tananije diferenciranje dostignuća učenika i obezbeđuje individualizovan pristup, što u numeričkom sistemu nije sasvim moguće. Kako su rad i dostignuća učenika dinamične prirode, opisno ocenjivanje uspešnije izražava tu dinamiku i tendencije daljnjeg razvoja. Ovakav način ocenjivanja uzima u obzir sve manifestacije učenikovog rada što podstičajno deluje na njegovo dalje učenje. Raščlanjavanjem u opisnom ocenjivanju može se prikazati ne samo nivo uspeha, već i njegovi različiti aspekti: način na koji je uspeh postignut, da li on znači napredovanje ili nazadovanje, da li je postignut zahvaljujući velikom ličnom naporu

i angažovanju ili povoljnim uticajima sredine, što je veoma značajno za celovitiju procenu rada učenika. Opisno ocenjivanje omogućava prikazivanje različitih aspekata uspeha učenika i ima širi i kompleksniji meri radijus. Opisna ocena nije samo sud ili konstatacija o nivou dostignuća, već može da bude i podsticaj za daljnja i svestranija angažovanja učenika. Ono pruža mogućnost za šire i objektivnije sagledavanje pojedinih aspekata učenikovog razvoja i pruža detaljniji i pregledniji uvid i u vaspitne rezultate.

Pored izloženih prednosti, opisno ocenjivanje ima i neke nedovoljnosti zbog kojih često ne daje očekivane rezultate. Pre svega, nastavnici nisu pripremljeni za ovakav način uvida i ocenjivanja učenikovog rada. Opisno ocenjivanje zahteva dobro poznavanje učenika, praćenje promena u njihovom radu i razvoju, zapažanje dinamičkih promena u okviru usvajanja nastavnih sadržaja, a zatim diferenciran prilaz opisu tih promena. Pored toga, ova vrsta ocenjivanja nameće i utvrđivanje bitnih programskih elemenata koji se procenjuju, kao i stepen njihove usvojenosti. Upravo zato što omogućava individualan i individualizovan pristup u proceni dostignuća učenika, ovaj način zahteva adekvatne verbalne analitičke formulacije. U masovnoj školi, sa ogromnim brojem odeljenja i učenika u njima, nije jednostavno napisati tako diferencirane formulacije za dostignuća nekoliko stotina učenika. Sadašnje formulacije nastavnika koje se odnose na opise dostignuća najčešće su uopštene, šablonizirane, neodređene, pa dozvoljavaju različita tumačenja, što dovodi do nejasnosti i nepreciznosti. Zbog svoje opštosti, verbalne procene su najčešće shematisovane. Nastavnici obično daju stereotipne formulacije koje ne omogućavaju kvalitativne razlike dostignuća učenika („radi se u radu“, „slabo je aktivan“, „zadovoljava“ i sl.). S ovim je povezana i subjektivnost jer svaki nastavnik ne uspeva da na verbalan način adekvatno izrazi rezultate rada i dostignuća učenika. Zbog toga se nivo, sadržaj i oblik procene različitih nastavnika u velikoj meri razlikuju. Ovakav način ocenjivanja zahteva znatno veće vreme i rad nastavnika čiji krajnji efekat ne odgovara uvek uloženom naporu i vremenu. Sem toga, zahteva i pridržavanje objektivnih činjenica koje smanjuju subjektivizam u proceni, a čega se nastavnici uvek ne pridržavaju.

Čak i kada nastavnik uloži vreme, kada se pridržava objektivnih podataka i činjenica i detaljnije opiše dostignuća učenika, sve to mora da svede na tri nivoa postignuća: A, B i C. Zbog toga su opravdana shvatanja onih nastavnika koji smatraju da je najcelishodnije ako se kombinuju broičano i opisno ocenjivanje i to na taj način što bi se uz brojčane ocene davali i detaljnija opisna obrazloženja koja bi omogućila potpuniji uvid ne samo u nivo, već i u kvalitet i karakter dostignuća. Na taj način, brojčana ocena bi dobila u svom kvalitetu, a opisna u preciznosti.

OCENJIVANJE I NJEGOVE SLABOSTI

Procenjivanje znanja putem davanja ocena predstavlja poseban oblik ocenjivanja, koji se sastoji u određenom „klasifikovanju“ rezultata rada i učenja, njegovog razvrstavanja u sistem različitih nivoa dostignuća, što se prikazuje simbolima koji podrazumevaju određene kriterijume. Pomoću ocena daju se ukupni, sumarni simboli koji pokazuju dostignuća u određenom domenu obrazovanja. Pošto

ovakvo ocenjivanje obavlja nastavnik, to znači da ono nije zasnovano na bodovima i sličnim tehnikama (mada bodovi i druge tehnike mogu biti uključeni u konačnu ocenu), već predstavlja *pedagoški i ljudski akt*, kroz koji se manifestuje nastavnik kao pedagog i kao čovek. Budući da procenjuje znanja učenika, ocenjivanje sadrži dvosmernu ljudsku komunikaciju koja je značajna za ukupan rad učenika; ocenu koju formira nastavnik i ukupno reagovanje učenika na tu ocenu. Zbog toga je ocenjivanje pre svega humani akt kojim se procenjuje ne samo znanje već i čitav niz komponenata učenikove ličnosti, koje se na drugi način ne mogu utvrditi ili se utvrđuju vrlo teško. Problem donošenja sudova o učeniciima i vrednovanje njihovog rada dovodi nas neposredno do *etičke dimenzije i didaktike i nastave*. Vrednovanje rada i učenje je, dakle, i pitanje savesti, pravednosti. Pedagoški proces odvijanja nastave ne može se značajno izmeniti kao tehnički postupak zbog toga što je on u prvom redu i uvek ljudski odnos između nastavnika i učenika, koji uvek sadrži i *sadržavaće* ne pitanja tehnike, već pre svega pitanje etike i morala tih odnosa. Posle tih odnosa, ili u njihovom okviru, ili pored njih, dolaze različite tehnike i postupci.

Ocena je konkretizacija jedne kompleksne situacije. Nastavnik koji ocenjuje neki odgovor ili zadatak u tom jednostavnom aktu izražava mnoštvo i kompleksnih odnosa. Pre svega, treba pomenuti da je odnos nastavnika prema nastavnom programu i njegovoj interpretaciji različit. Naime, dosta se razlikuju *mišljenja i stavovi o tome šta je to što je u programu bitno i značajno, a zatim se koji način program treba interpretirati*. Upravo zbog toga što su različita shvatanja nastavnika o tome šta je u programu važno, učenici stiču i različita znanja iz istog predmeta. Pri tome neki nastavnici imaju, ako se može tako reći, *dogmatski i rigidan odnos prema programu*. Takvi nastavnici imaju pred sobom samo program i smatraju da ga „doslovno“ u celini treba preneti učeniciima ne uzimajući u obzir razlike koje među njima postoje u intelektualnom, afektivnom, kulturnom i drugom pogledu. U radu takvih nastavnika oseća se suvoća za koju oni smatraju da je *objektivnost*, pa čak i pravednost, jer su prema svim učeniciima jednaki i prema svima imaju jednake zahteve. Time što se ne uvažavaju razlike među učeniciima, ovakav stav učenici mogu shvatiti i kao surovost jer nastavnik ne uviđa i ne uvažava razlike i nijanse među njima, ne odmerava njihove mogućnosti, što je *nerealno*.

Pored programa koji može biti interpretiran na različite načine, važna karakteristika nastave je i ta što se ona ne odvija u procesu koji je lišen afektivnih komponenata. Budući da se radi o dvosmernoj komunikaciji, nastava se uvek odvija u određenom afektivnom kontekstu. Afektivni stavovi ocenjivača su najčešće nesvesni. Nerazumevanje afektivnog konteksta nastavu takođe čini suvoparnom, dogmatskom, nefleksibilnom. Ocenjivanje nije samo procenjivanje činjeničkog stanja i usvojenosti programskih zahteva, već je uvek *praćeno afektivnim i drugim komponentama koje je nemoguće izbeći*. Neuvažavanje tih činjenica dovodi do krupnih poremećaja, pre svega u klimi i atmosferi odeljenja, u odnosima nastavnik — učenik, u motivaciji učenika za rad.

Zbog svega toga ocena nije nikada jednostavna konstatacija. Za učenike, kao i za nastavnike, ona je opterećena afektivnošću i obuhvata trenutak kompleksne situacije u kojoj se pokazuju stavovi i namere kada se materijalizuju izvesna „filozofska“ shvatanja nastave.

Nastavnik je čovek kao i ostali ljudi. Njegova prirodna svojstva i stavovi, njegova lična „filozofija“, pokazuju se i u ocenjivanju. U svakom kolektivu ima nastavnika koji su najčešće strogi, drugi koji su najčešće blagi, treći, koji imaju razumevanje za razvojne potrebe i osobenosti svojih učenika itd. To nije ništa novo. Međutim, ono što bi trebalo da bude novo u radu nastavnika jeste da oni postanu svesni tih činjenica, da postanu svesni vlastitih svojstava koja mogu biti ozbiljna smetnja za efekasan rad i vaspitanje, kao i da nastoje, koliko je to najviše moguće, da *uizicaje nepovoljnih ličnih svojstava i stavova svedu na najmanju moguću meru*.

Kada je reč o ocenjivanju znanja, postavlja se krupno pitanje: *šta se zapravo, ocenjuje?* Da li se ocenjuje pamćenje, reprodukovanje, razumevanje, kritičko i stvaralačko učenje i mišljenje itd. Sigurno je da različite nastavne discipline, odnosno programi zahtevaju i različite proporcije pomenutih svojstava. Međutim, u školi i dalje preovlađuju zahtevi koji se odnose na pamćenje, zapamćivanje, tačno reprodukovanje.

Činjenica je da ocene (numeričke) izražavaju dve vrste vrednosti: *kontinuirane i diskontinuirane*. Prve su *kvantitativne prirode*, na koje se bez teškoća mogu primeniti broječni kriterijumi (broj grešaka, tačni ili pogrešni odgovori i sl.). Druge su *kvalitativne prirode* i rezultat su određenih procena ili sudova (različiti pismeni zadaci, crteži, vežbanja i sl.). Kvalitativna vrsta procena se ne iskazuje terminima tačan ili pogrešan, već jednom *približnom uopštenom ocenom* (od dobar do nedovoljan). Ove procene nisu uvek odvojene jer je kvantitativna mera najčešće umerena i njom se uvodi jedan ili drugi od pomenuta dva elementa. Sve zajedno, broječne ocene i dobar deo njene realne vrednosti umanjuje objektivnost. To ukazuje da i numerička skala nije potpuno tačna uprkos njene matematičke (broječne) preciznosti.

Još je Videntije Rakić, pre više od četrdeset godina, ukazivao da ocenjivanje mehaničkih sposobnosti neosetno i nehotično potiskuje ocenjivanje sposobnosti mišljenja. Školski rad ima tendenciju da ova ispitivanja usmeri u pravcu *mehaniziranja*. To je svakako i zbog toga što se *mehaničke sposobnosti (znanja, navike, veštine) lakše ocenjuju od nemehaničkih (sposobnost ocenjivanja, mišljenja, zaključivanja)*. Ponekad ovakva praksa ide tako daleko da učenici koji imaju kritičniji um i stvaralački odnos prema učenju mogu čak imati teškoća u komunikaciji s nastavnikom, a najčešće bivaju slabije ocenjeni prema onome što stvarno zaslužuju. Koliko je to nepovoljno za podsticanje motivacije učenika i razvijanje njihovih stvaralačkih sposobnosti nije potrebno posebno dokazivati.

Karakter i priroda ocenjivanja su praćeni mnogim slabostima i nedostacima. Mnogobrojna istraživanja pokazuju da je ocenjivanje veoma složen i težak posao, a njegovi rezultati često su subjektivni i relativni. Zbog toga je neophodno sagledati bar glavne izvore teškoća koje ocenjivanje čini nesigurnim i nepouzdanim.

F. Baher (F. Bacher, 1969) smatra da u suštini postoje tri osnovna izvora, pa i tri vrste teškoća u ocenjivanju.

Prvi izvor teškoća dolazi od nastavnika koji ocenjuju oko proseka i daju ocene koje su više ili niže od srednje vrednosti. Problem je u tome što nastavnici iste zadatke ili odgovore ne klasiraju u isti niz pa je ovakav način ocenjivanja i teže menjati.

2) Druga grupa teškoća je u izboru predmeta ispitivanja, odnosno u tome šta će se ispitivati. Nije svejedno da li nastavnik generalizuje celinu znanja na pitanjima koja pokrivaju deo gradiva ili to čini na mnogo široj osnovi, na celini tačnog procenijavanja. Svakako da ispitivanja koja se zasnivaju na mnogo široj osnovi (veći broj pitanja, zadatka, korišćenje više procena i sl.) i ispitivanja koja se primenjuju kontinuirano (tokom cele godine) pružaju veće mogućnosti i izgleda da budu pouzdanija i objektivnija.

3) Treći izvor teškoća dolazi od samih učenika. Razlike koje postoje među učenicima, variranja i promene do kojih dolazi u pogledu znanja koje bi trebalo procenjavati, dovode do teškoća u objektivnom ocenjivanju. Ove razlike nameću potrebu utvrđivanja odgovarajućih procedura ispitivanja kako u odnosu na predmet ocenjivanja, tako i u odnosu na učenika.

Teškoće u ocenjivanju koje pominju razni autori (Sorenson, 1964; Gage i Berliner, 1975; Debasse, 1974; H. Hielscher, 1974; Kelemen L., 1967; Amonašvili, 1975 i dr.) odnose se, u stvari, na tri pomenute grupe teškoća.

Teškoće u ocenjivanju koje su vezane za nastavnika uglavnom se sastoje u sledećem:

1) - nastavnici se razlikuju u svojim procenama, a time i u ocenjivanju učenikovog rada u svim predmetima, bez obzira na to što neki predmeti omogućavaju nešto objektivnije ocenjivanje od drugih. Glavni razlog za nedovoljnu objektivnost ocenjivanja leži u tome što svaki nastavnik stvara ličnu praksu ocenjivanja, što više govori o nastavniku nego o rezultatima rada učenika;

2) - nastavnici stvaraju ličnu sliku „dobrog“, odnosno „slabog“ učenika, koja objektivno ne mora da ima ničeg zajedničkog sa učenikovim radom i postignutim rezultatima, ali subjektivno utiče na davanje ocena;

3) - nastavnici se pri ocenjivanju često orijentišu prema nivou uspeha određenog ocenjenika pa isti nivo znanja različito ocenjuju. Koliku će ocenu dobiti učenik određenog nivoa zavisi od pripadnosti odeljenju, pa ocene izvan okvira odeljenja nemaju istu vrednost i ne mogu se porediti;

4) - simpatije i antipatije nastavnika prema učenicima takođe su snažan faktor u ocenjivanju, a što je često pod uticajem spoljnih faktora;

5) - halo-efekat je poznat kao slabost u procenjivanju nastavnika kad se pod uticajem prethodnih rezultata, informacija, ponašanja, opštestvenog mišljenja i sl., procenjuju i svi sledeći odgovori i postignuti rezultati, bilo pozitivno ili negativno;

6) - uticaj kontrasta (posle niza slabih odgovora, jedan osrednji odgovor može biti preceđen i obratno) i pojava perseveracije (nekih pitanja i sadržaja nastavnika ne može da se oslobodi i stalno se vraća na njih - perseverativna stereotipija), čine da ocenjivanje bude suženo, jednosirano i neobjektivno;

7) - ličnost nastavnika je od presudnog značaja u ocenjivanju učenika. Jedni nastavnici su strogi, drugi simpatični, treći blagi i popustilivi, četvrti nezainteresovani za život i rad učenika itd., tako da se u konačnoj analizi ocenjivanje razlikuje od nastavnika do nastavnika.

U ocenjivanju može biti značajan i pol učenika. Ispitivanja pokazuju da postoje razlike u ocenjivanju dečaka i devojčica i to na štetu dečaka. Tako, na primer, J. Ziegenšpek (Jörg Ziegen speck, 1973) razloge za bolje ocenjivanje devojčica vidi u njihovom prilagođenijem ponašanju, jačoj motivaciji za učenje, većoj marljivosti i

većoj izdržljivosti i pouzdanosti". Sorenson (Sorenson, 1964), pak, smatra da se devojčice u proseku ponašaju mahom konformistički, pa na taj način više zadovoljavaju nastavnike od dečaka, što utiče i na davanje boljih ocena. R. Vajs (Rudolf Weiss, 1971) pretpostavlja da oštrije ocenjivanje dečaka neki nastavnici koriste kao sredstvo disciplinovanja.

Bez obzira na to što različiti predmeti pružaju različite mogućnosti i primenu raznovrsnih procedura provere, za mnoge nastavnike to nije dovoljna osnova za objektivno ocenjivanje. Isto tako, strogost ocenjivanja je različita od predmeta do predmeta, od nastavnika do nastavnika. Uvrežilo se shvatanje da što je ocenjivanje strože to i predmet postaje važniji, značajniji. De Grot (Andrian De Groot, 1971) ukazuje da se „u predmetima koji više odlučuju o školskom uspehu, strože ocenjuje no u „nevažnim“ predmetima, pri čemu je veza dvostruka što je predmet važniji, to je više slabih ocena, i što se dodeljuje više slabih ocena, utoliko se predmet smatra važnijim“. Ingenkamp (Karlheinz Ingenkamp, 1973) smatra da se „predmeti ocenjuju utoliko strože što se više ispituju rezultati pismenih radova, ili što više nastupaju verbalni zahtevi“. Činjenica je da mnogi nastavnici pribavljaju važnost predmetu na taj način što postaju veoma sirogi i daju veliki broj slabih ocena.

Teškoće u objektivnom procenjivanju znanja učenika u pojedinim predmetima leže i u tome što se nastoji da se svi predmeti jednako tretiraju, a to sužava objektivne mogućnosti za njihovo potpunije procenjivanje. Upravo zato što su različiti po svome karakteru i sadržaju, mestu, ulozi i značaju u vaspitno-obrazovnom radu, predmeti omogućavaju i različite procedure koje mogu doprineti objektivnijem ocenjivanju. Međutim, zbog težnje da svi predmeti imaju isti značaj, te mogućnosti se zapostavljaju, pa se ocenjivanje svodi na mali broj tehnika i procedura koje smanjuju objektivnost i validnost ocenjivanja. U školama se najčešće primenjuje mali broj istovetnih postupaka u svim predmetima, što osiromašuje iskazivanje i način utvrđivanja znanja učenika.

Obično se smatra da različite procedure i postupci u ocenjivanju ne omogućavaju upoređivanje. To može izgledati onda ako se rezultati rada i učenja ocenjuju parcijalno i bukvalno. Međutim, ako se ocenjuju ukupni rezultati rada, onda primena različitih postupaka, zajedničkih i specifičnih, doprinosi potpunijem i celovitijem utvrđivanju i ocenjivanju znanja.

Zbog važnosti i značaja koje ocene imaju, učenici doživljavaju mnoge teškoće koje čine i poseban izvor problema u vezi sa ocenjivanjem. Danas je sve izraženija ideja o ukidanju ocenjivanja u obaveznoj školi. U nekim skandinavskim zemljama (Švedskoj, Norveškoj) predloženo je ukidanje ocena u obaveznoj školi. Slična ideja postoji u Italiji, gde se u obaveznim školama sa celodnevnom nastavom umesto ocena predlaže uvođenje kartona („Scheda-profilo“) koji bi omogućio „stvaranje analitičke slike o učeniku u kojoj ne bi bilo ni pristrasnih ni nepristrasnih shvatanja“. Slične ideje postoje i u nekim socijalističkim zemljama. Tako, na primer, u Gruziji, pod rukovodstvom psihologa Amonašvilija, u nekim školama u poslednjih deset godina organizovana je eksperimentalna nastava bez ocenjivanja u mladim razredima osnovne škole (I-III razred).

Budući da ocena izražava i procenu znanja učenika i javno mišljenje o njemu, dete se bori za ocenu ne zbog znanja, već zbog svega onoga što dobra ocena obezbeđuje, a time i za ocenjivanje i povećanje svog ugleda. Za većinu učenika ocena

postaje cilj, a ne sredstvo u sticanju znanja i obrazovanja. U ovakvim okolnostima ocene ne ispunjavaju stimulirajuću funkciju u učenju, ne deluju usmeravajuće na razvoj saznanjnih interesovanja učenika i formiranje težnji ka znanjima. Učenik radi isključivo za ocenu i razvija taktiku koja je usmerena ka tome da dobije što je moguće bolje ocene. Zato ne iznenađuje što takva opšta situacija može indirektno da podstiče različite oblike prevara. Ovakva oholost stvara i neke nepovoljne dugoročnije ishode koji su povezani sa vaspitanjem učenika i formiranjem njihovog karaktera.

Razlike u sposobnostima čine takmičenje za ocene veoma složenim i nepravednim, a nepovoljno deluje i na emocionalnu stabilnost učenika. Za sposobnije učenike ono nije podsticajno jer mogu dobiti dobre ocene i bez većeg rada, a za slabije je nepravedno ako se procenjuju samo rezultati učenja, što na njih deluje obeshrabrujuće.

Dati ocenu znači, u stvari, oceniti vrednost nekog rada (znanja) čije je izvođenje proizašlo iz spoja različitih elemenata koji zajedno i istovremeno izražavaju: nivo inteligencije, upornost i volju, posebne sposobnosti, pamćenje, nadarenost, ili ono što proizilazi nezavisno od inteligencije, volje, napora i zalaganja, iz uticaja i doprinosa porodične i društvene sredine i dr.

U kakvoj su prednosti, na primer, učenici iz povoljnih obrazovnih sredina zahvaljujući kojoj njihov jezik, rečnik, način izražavanja, postaju bogatiji i bez njihovog posebnog angažovanja i učenja. Uz jednake sposobnosti, radni napor i zalaganje, rezultati učenika koji potiču iz nepovoljnijih društvenih, kulturnih i obrazovnih sredina često su daleko iza onih drugih. Ocene koje se daju iz pojedinih predmeta često su rezultat povoljnih sredinskih uslova, a ne stvarnih sposobnosti i zalaganja učenika (R. Döhlens, 1971).

Ocene pokreću antagonizam među nastavnicima, roditeljima i učenicima i izazivaju mnoge probleme. Posebno je teško kada se antagonizam razvija između učenika i njihovih roditelja, jer većina roditelja očekuje i zahteva dobre ocene, a svi učenici nisu u stanju da to postignu. Takva emocionalna klima nepovoljno utiče na opšti razvoj učenika i njihovu stabilnost zato što izaziva stalnu tenziju koja nepovoljno deluje na njihovo mentalno zdravlje.

Kada se imaju u vidu navedene i druge teškoće u ocenjivanju, postaje očigledno da ocenjivanje nameće i zahteva temeljno proučavanje i rešavanje mnogih pitanja. Jedna grupa pitanja odnosi se na didaktičke probleme, druga obuhvata rad nastavnika, shvaćen u užem smislu; treća podrazumeva uočavanje i uvažavanje svojstava i mogućnosti učenika, pa u tom pravcu i odgovarajuće prilagođavanje ocenjivanja.

Međutim, bez obzira na to takav sistem ocenjivanja je u pitanju, neophodno je da svaki od njih ima za svoj cilj usavršavanje, poboljšavanje rada i učenja. Sve ostalo je drugostepeno. Kada se ocenjuje, treba prikupiti informacije koje su korisne za učenike i koje će biti usmerene na njihovu dobrobit. Neophodno je pronaći takav sistem koji će obezbediti povratno dejstvo na bitne dimenzije ponašanja učenika. Ocene za učenike mogu biti osnova za odlučivanje da li će nastaviti ili će modifikovati svoje ponašanje, pa i u pogledu učenja.

USAVRŠAVANJE METODA I POSTUPAKA U OCENJIVANJU

Teorija i praksa nastave pokazuju da samo dobro organizovana provera i ocenjivanje vaspitno-obrazovnog rada imaju značaja kako za nastavnike, tako i za učenike. Većina pedagoga smatra da o ocenama još nije rečeno sve i da postoje značajne mogućnosti za istraživanja i usavršavanja u toj oblasti. Osnovno pitanje je: *gde, kada, a posebno kako ocenjivati.*

Većina savremenih pedagoga, psihologa i drugih stručnjaka koji se bave problemima obrazovanja, smatraju da se u današnjim opštim uslovima ocenjivanje ne može odbaciti i da ono predstavlja neophodan element u procesu obrazovanja. Zato su napore stručnjaka usmereni ka njegovom poboljšanju, kako bi ono što potpunije, realnije i objektivnije odgovorilo prirodi i potrebama učenika i nastave. Jedan od prvih zahteva u tom pravcu odnosi se na kategorizaciju didaktičkih ciljeva kao uslova za određivanje efikasne nastave. Tačno određivanje rezultata nastave moguće je ako su ciljevi formulisani konkretno i precizno, a istovremeno su dostupni kontroli. To se odnosi kako na opšte, tako i na posebne, operacionalne ciljeve koji su najtešnje povezani i čija je zavisnost dvostrana. Da bi se kategorizacija didaktičkih ciljeva uspešno obavila, neophodno je ostvariti takvu hijerarhijsku strukturu na čijem bi se vrhu nalazio opšti cilj, a u bazi posebni ciljevi. Nedostatak sistematike nastavnih ciljeva negativno se odražava na efikasnost obrazovanja i ima daljnje posledice na merenje i utvrđivanje njegove efikasnosti.

Ako je utvrđen sistem zahteva u pojedinim nastavnim predmetima, postavlja se pitanje kako primeniti ocenjivanje na koji ga način iskazati. Gotovo svi nastavnici se slažu da ocene da vrednovanje ocenama predstavlja diskontinuiranu skalu, dok je ispoljavanje učenika kontinuirano. Ocene obuhvataju samo kvantitativnu stranu znanja; iz njih nije moguće sagledati zavisnost uspeha od drugih činilaca (sposobnosti, rada, zalaganja, motivisanosti i sl.), što je bitno za celovitiju promenu. U takvim uslovima iza istih ocena nalaze se različita znanja. Odnosno je uočena težnja i potreba da se ocene dopunjavaju pa čak i zamenjuju verbalnim vrednovanjem. U mnogim zemljama u svedočanstva su unesena verbalna vrednovanja. Tako, u svedočanstvima u Francuskoj se, na primer, pored ocena (prikazanih na skali od 20 bodova) nalazi i kratak verbalni iskaz o učeniku. U DR Nemačkoj se krajem svakog polugodišta daje i celovita procena učenika, a posle nje slede uobičajene ocene. Svedočanstva u Švajcarskoj imaju oblik sveske i u različitim varijantama, zavisno od kantona, sadrže i verbalna vrednovanja i numeričke ocene. U nekim zemljama (SAD, na primer) u svedočanstva učenika unose se i neki drugi elementi: kako učenik raspolaže svojim vremenom, kako saraduje sa nastavnicima, koliko je odgovoran, da li pokazuje interesovanje u radu i učenju i sl. Sve ovo govori da se u svetu javlja tendencija dopunjavanja numeričkih ocena opisnim, verbalnim ocenjivanjem. Ima čak i nastojanja da se numeričke ocene zamenjuju verbalnim iskazima: slab, slabiji, osrednji, bolji osrednji, dobar i vrlo dobar (Francuska).

Dok se u svetu čine napore da se numeričke ocene dopune verbalnim vrednovanjem, analitičkim procenama, celovitijim ocenjivanjem i sl., u nas su primenljivana dva sistema ocenjivanja odvojeno jedan od drugog. Za jednu grupu predmeta predviđena je skala (numerička) od pet nivoa, od kojih su četiri pozitivna, dok je za drugu grupu predmeta predviđeno ocenjivanje simbolima (A, B, C) u

rasponu od tri nivoa, od kojih su dva pozitivna. U nas ovaj način ocenjivanja nazivaju „opisnim“, što on zapravo nije. Kao što je poznato, opisno ocenjivanje verbalnim putem pokazuje dostignuće učenika. U nas je reč o simbolima koji nose brojeke, a ono što je opisno odnosi se na kriterijume za njihovo sticanje. Očigledno je da ovakva podela i način ocenjivanja osiromašuje mogućnosti u pogledu procene ukupnog rada učenika. Pre svega, za jednu grupu predmeta smanjen je raspon ocena od pet na tri, iako se u većini školskih sistema nastoji da raspon bude od 1 do 5. Smatra se da je skala od 1 do 5 dovoljno osetljiva i validna. Ako se ima u vidu da simbole A, B, C ne prate opisna objašnjenja, onda je jasno da takvo ocenjivanje teško može stimulirati učenika na veći rad, napore i zalaganja. Pored osiromašavanja, ovakvo ocenjivanje neminovno dovodi i do podele predmeta, a samim tim i do stvaranja nejednakog odnosa prema njima.

Imajući u vidu opšte zahteve i tendencije, u pedagoškoj praksi raznih zemalja primenjuju se brojne metode i tehnike kako bi se došlo do što objektivnijeg ocenjivanja učenika. Tako, na primer, primenjuje se ocenjivanje prema krivoj (SAD) sa pet nivoa (A, B, C, D, E, F) prema kome bi u jednom odeljenju bilo 7% odličnih, 24% vrlo dobrih, 38% dobrih, 24% dovoljnih, i 7% slabih učenika. Sorenson (Sorenson, 1964) smatra da distribucija ocena (uspeha) treba da bude nešto drugačija; naime, 15% odličnih, 25% vrlo dobrih, 45% dobrih, 15% dovoljnih, a samo retko i u izuzetnim prilikama, davale bi se slabe ocene. Ovakvo ocenjivanje učenickih znanja predstavlja, u stvari, mehaničko upoređivanje sa rezultatima ispitivanja opštih sposobnosti prema Gausovoj krivoj. Međutim, brojna istraživanja u svetu i kod nas pokazala su da između sposobnosti i uspeha ne postoji znak jednakosti. Između ostalih, R. Kvaščev je kod nas utvrdio da se više od 50% varijanti uspeha ispitanika može objasniti razvojnim nivoom inteligencije i to neselektivne populacije. Očigledno je da je značaj drugih faktora, a naročito svojstava ličnosti i faktora motivacije, velik za uspeh učenika. Dakle, podela ocena prema krivoj sposobnosti, na čemu je kod nas svojevremeno insistirao Vićentije Rukić, nije realna ni opravdana jer zapostavlja motivaciju i niz svojstava ličnosti.

U mnogim zemljama uspeh učenika se iskazuje putem srednje ocene. Srednja opšta ocena još manje govori o realnom uspehu učenika zato što prosek ocena iz svih predmeta koji se uče često nema jače međusobne veze. Osim toga u oblasti ljudske procene nijedna mera nema neko aritmetičko značenje.

Osim toga, utvrđivanje uspeha putem cifara samo je prividno egzaktno zato što su u statističkom smislu, pri ocenjivanju, posredi samo podaci o procenjivanju na jednoj vrednosnoj skali. Drugim rečima: „iskaz“, „3“ je bolje od „2“ je dozvoljen, ali ne i iskaz „razmak“ između „3“ i „2“ je isti kao i između „4“ i „5“. Iz toga sledi da aritmetička procedura sa ocenama (izračunavanje proseka ocena) nije dozvoljeno zato što se nivo dostignuća pojedinca na taj način prikazuje izobličeno (H. Hielscher, 1974).

Sledeća mera procenjivanja je rangovanje učenika (u okviru jednog odeljenja, razreda ili škole), bilo prema pojedinim predmetima, bilo u celini. U ovakvom ocenjivanju, kao što se zna, učenici se svrstavaju u niz od najboljeg do najslabijeg, prema postignutim rezultatima, gde svaki pojedinac dobiva određeno mesto u nizu, rang, pa se i ocene daju prema zauzimanju takvog mesta. Pomoću rang-liste se utvrđuje disperzija učenika, kao i granične linije pojedinih grupa, naročito u odnosu

na prosečan uspeh. Ali ni rangiranje nije tako jednostavno. Klos (Clausse, 1972) navodi da oko 40 faktora utiču na mesto u grupi.

Pri utvrđivanju ranga jednog učenika u odnosu na njegove drugove, upoređivanje navodi na veoma precizne („milimetarske“) procene koje nemaju drugog značaja osim onog koji želimo da im pripišemo. Zbog toga varijacije pri rangiranju od nekoliko desetih delova, čiji je jedini razlog da dele učenike, iako su mnogi od njih iste vrednosti, ne daju realne rezultate i nemaju ozbiljne osnove.

Pomoć u objektivnijem ocenjivanju je i podela znanja na nivoe (diferenciranje znanja), pri čemu su osnovni kriterijumi širina znanja koja se odnose na raspoznavanje, gde (pokazivanje, kako (uzajamne veze) gusto (otkrivanje zakonitosti), ili kratko: upoznavanje sa činjenicama, reprodukcovanje znanja i umenja, i primena na poznate i nove sadržaje.

Radl objektivnijeg ocenjivanja primenjuje se i tzv. višesmerno ocenjivanje (R. Béla, 1965), u kome se uspeh učenika upoređuje sa zadacima (tj. u kojoj su meri zadaci rešeni ili naučeni), a mogu se upoređivati i učenici međusobno, kao i rezultati prethodnog i kasnijeg uspeha i sl.

U ocenjivanju se insistira i na vođenju dnevnika napredovanja i vrednovanja učenika, u kome nastavnik tokom školske godine, unosi zabeleške o napredovanju učenika, njihovim dobrim ili boljim dostignućima, kao i o njihovim promašajima ili nedovoljnostima. Moguće je praćenje učenika s ciljem utvrđivanja gde je „prekinut“ lanac u procesu učenja, gde se mogu utvrditi propusti i nedostaci. Utvrdivši to, moguće je primeniti mere korektivnog karaktera ili diferenciranog angažovanja, odnosno postupaka koji će doprineti intenzivnijem daljnjem razvoju učenika (G. Janosné, 1980).

U nastojanju da znanja učenika budu što objektivnije ocenjena, dobri su svi postupci koji idu u pravcu smanjivanja subjektivnosti, slučajnosti, podložnosti raspoloženju, fragmentarnosti i sl. Sigurno je da su dobri svi oni postupci koji doprinose ne samo celovitijem procenjivanju rada učenika već i povećavanju motivacije za rad i učenje. U tom pravcu posebno se ističe podsticanje produktivnih i stvaralačkih mentalnih procesa učenika, a ne samo reproduktivnih. Zahteva se negovanje duha otkrivanja, zatim deformalizovanje postupaka, stvaranje raznovrsnih realnih situacija u kojim će se rezultati učenja uspešno pokazati. Osnovni cilj obrazovanja je primena znanja na svakodnevni život, u čemu se pokazuje i vrednost obrazovanja. Insistira se na podsticanju takvih procesa učenja koji će, pored shvatanja i razumevanja, obuhvatiti i primenu i stvaralaštvo. U takvom kontekstu poseban značaj dobiva usvajanje praktičnih znanja neophodnih za svakodnevni život i rad učenika, kao i znanja neophodnih za daljnje učenje. Primena stečenih znanja značajna je zbog toga što pokazuje efikasnost, pre svega programa koji se uče, kao i eventualnih promena u vezi sa njima, a zatim što je prenošenje znanja najtežnje povezano s učenicima budući da školu uče radi života i vlastite egzistencije, pa informacije koje stiču treba da budu u funkciji obrazovanja. Procenjivanje učenika i ocenjivanje njihovih rezultata zahtevaju da se, pored uspeha, uzimaju u obzir i njihove sposobnosti, zalaganje, odnos prema radu i učenju, odgovornost i sl. Iz toga proizlazi da je značajna ne samo sposobnost zapamćivanja već i druge sposobnosti, kao što su: razumevanje, rasuđivanje, analiza, sinteza, mašta i osećanje, bogatstvo i

način izražavanja, težnja za povećanjem kulture i sl. Takvo procenjivanje nameće duh poverenja između učenika i nastavnika.

Među metodima i sredstvima koja se koriste za ocenjivanje učenika posebno mesto zauzima analitičko ocenjivanje, sagledavanje i analizu svih relevantnih elemenata i njihovo povezivanje u celinu.

Potpunije i raznovrsnije ocenjivanje dostignuća učenika zahteva i potpuno praćenje njihovog rada i učenja. U vezi s tim postoje brojni načini i procedure: sastavljanje histograma i grafičkih krivi, korišćenje raznih ocenjivačkih listova i sl., kako bi se sagledao uspeh pojedinaca, razreda i škole kao celine. Pažnju zaslužuje „otvoreni list za praćenje znanja učeniku“ sovjetskog pedagoga Šatalova (V. F. Šatalov, 1980). Sve ocene koje učenici dobivaju na časovima i izvan njih upisuju se na ovaj list koji je pristupačan i učenicima i njihovim roditeljima, razredu i celoj školi. Otvoreni list je slika rada svakog učenika jer se svaka ocena nalazi u njemu zabeležena i učenik može da je popravi kada želi. Na taj način uklanja se jaz i uzrok stalnih sukoba između nastavnika i učenika, nastavnika i roditelja, učenika i roditelja, nastavnika i razrednog starešine. U takvim uslovima uspeh zavisi od učenika, a ne od nastavnika. Osim toga, ovakvo praćenje rada, učenja i uspeha omogućava kontrolu u svakoj etapi nastave. Greške, koje su inače moguće i česte u ocenjivanju, u ovakvim uslovima praćenja mogu biti lako ispravljene. Takvo praćenje doprinosi ne samo boljem radu učenika, već i boljim odnosima između njih i nastavnika. Ovakvim oblikom praćenja nastavnik više nije jedini u svome pravu da ocenjuje.

Objektivnije i potpunije ocenjivanje pretpostavlja ne samo podsticanje učenika na intenzivniji rad i zalaganje, već i njihovo aktivno učešće u proceni vlastitih znanja. Savremena pedagogija i psihologija sa pravom naglašavaju učešće učenika u vlastitom ocenjivanju (samoocenjivanju) i razvijanje kod njih veoma značajnih komponenta kao što su: kritičnost, samokritičnost, samoocena i sl. Razvijanje i uvažavanje svih svojstava doprinosi mentalnoj sposobnosti učenika o boljoj emocionalnoj klimi u odeljenju.

Valja istaći da je učenje uspešnije kada učenik zna kriterijume na osnovu kojih se ocenjuje i prema kojima i sam može vršiti procene. Na taj način umesto spoljne kontrole nastavnika dolazi do unutrašnje kontrole, samokontrole i samoocenjivanja. Pored toga što smanjuje subjektivnost u ocenjivanju, samoocenjivanje doprinosi uklanjanju učeničkog „minimalizma“, tj. uklanjanju navika učenika da se zadovolje minimumom u ispunjavanju školskih obaveza. Ocena, tako, prestaje da bude samo cilj i postaje realan odraz postignutog nivoa ili ostvarenog cilja. Školska ocena dobija motivacionu funkciju.

U okviru učešća učenika u ocenjivanju vlastitih dostignuća, veoma je dobra i rang-lista, koju sami učenici prave o sebi i svojim drugovima i prikazuju ih na krivoj rangova. Učestvujući u ovakvom radu, učenici su u toku učenja i valorizovanja znanja. Kriva rangova istovremeno pokazuje i disperziju uspeha u odeljenju, što omogućava šire i celovitije sagledavanje postignutih rezultata i ostvarenog nivoa nastavnih zahteva. Samoocena je jedan od mehanizama koji doprinosi samoaktualizaciji učenika i njihovih mogućnosti, na čemu se danas veoma mnogo insistira.

Da bi nastavnici mogli kompetentno da izvode nastavu i da ocenjuju, neophodno je obezbediti i određene uslove. Savremeni zahtevi u pogledu obra-

zovanja postali su veoma složeni. Danas, kada je škola tako masovna, a obrazovanje uslov za život i egzistenciju, škola i nastavnici moraju biti svesni svoje uloge i odgovornosti koje imaju i prema učenicima i prema društvenoj zajednici. Za tako složenu i odgovornu ulogu nastavnici moraju biti pripremljeni u više pravaca. Pre svega, obrazovanje nastavnika i njihovo dalje usavršavanje treba da bude zasnovano na takvim programima koji će nastavničke kandidate i nastavnike učiniti kompetentnim za izvođenje nastave i svih onih elemenata koji su za nju vezani. Drugi deo pitanja odnosi se na nastavu i nastavne programe koje treba koncipirati tako da omoguće ostvarivanje postavljenih ciljeva. Da bi se uspešno realizovali postavljeni ciljevi i zadaci, i kriteriji ocenjivanja moraju biti jasni.

Sljedeći korak je usaglašavanje kriterijuma ocenjivanja među samim nastavnicima. U našim uslovima ovaj deo zadataka može se uspešno ostvariti ako nastavnici učestvuju u radu stručnih aktiva i odeljenjskih i razrednih veća. U okviru stručnih aktiva, nastavnici usaglašavaju kriterijume u okviru jednog predmeta ili grupe srodnih predmeta, dok se u okviru odeljenjskih (razrednih) veća ujednačavaju zahtevi za sve predmete jednog razreda, odnosno ujednačavaju se zahtevi prema određenom uzrastu učenika. Iako je ovo odavno poznato, ovakav rad je danas, na žalost, dosta zapostavljen u našim školama, što ima za posledicu čitav niz propusta i deformacija. Samo se po sebi razume da savremeni nastavni rad i ocenjivanje tog rada zahtevaju i sticanje različitih znanja neophodnih za njegovu realizaciju. To se odnosi na pripremanje nastavnika da umeju da koriste različita sredstva, metode i tehnike namenjene ocenjivanju učenika. Pored ovoga, nastavnici bi trebalo da budu upoznati i sa najvažnijim rezultatima iz oblasti dokimologije, što će umnogome pomoći da ocenjivanje bude što objektivnije i lišeno mnogih zabluda. Upotreba tehnika koje omogućavaju kvantitativno procenjivanje rezultata zahteva i elementarno poznavanje statistike, što omogućava da se rezultati sagledaju analitički i celovitije i to ne samo na kraju godine (kako se to kod nas najčešće čini), već i tokom odvijanja nastavnog procesa. Dakle, neophodna je primena takvih metoda i tehnika koje će biti u funkciji sticanja, procenjivanja i valorizovanja znanja učenika. Za ukupne rezultate rada, škola i nastavnici moraju poneti svoj deo odgovornosti.

Savremeni sistem proveravanja i ocenjivanja znanja učenika treba da unese i nov duh u školu: pre svega, da se prevaziđe traumatizirajući uticaj negativnih ocena. Slab rezultat nikada ne treba smatrati konačnim, već se moraju pronalaziti putevi za prevazilaženje teškoća u radu učenika. Ostvarivanje takvih zadataka zahteva nastavnike koji su pripremljeni za kompetentan i odgovoran rad u oblasti obrazovanja i vaspitanja.

NASTAVNA SREDSTVA

OBRAZOVNA TEHNOLOGIJA

U vreme masovnog školovanja mladih generacija, nužno se postavljaju mnoga pitanja u vezi s adekvatnim i efikasnim obrazovanjem i vaspitanjem. Danas, kada je industrija postigla visok nivo, kada su različita tehnička dostignuća dovela do pravih podviga, nastava u školama je, uglavnom, zadržala isti stil rada kakav je bio pre ovog tehničkog napretka. Očigledno je da se takav raskorak mora prevazići ako želimo da obrazovanje odgovori potrebama koje se u ovom trenutku, a još više u budućnosti, nameću. Zato je nemoguće zapostaviti ili ignorisati napredak do kojeg se došlo. Taj napredak mora naći odgovarajuće mesto u oblasti obrazovanja i primeni obrazovne tehnologije. Mada se obično misli da savremena tehnologija može da se primeni samo u visoko razvijenim zemljama, i pri tom bogatim, takva tvrdnja je samo delimično tačna. Uvođenje savremene tehnologije i njena primena u daleko većoj meri ovisi od stava prema njoj, nego od samih materijalnih mogućnosti. Zanemarivati u današnje vreme savremenu tehnologiju u obrazovanju, otprilike, i pojednostavljeno, izgleda kao da se ide pešice umesto vozom ili avionom, ili da se rublje pere ručno umesto da se koristi mašina, ili da se složene računске radnje obavljaju olovkom i hartijom umesto računarima i kompjuterima.

Upotrebom različitih obrazovnih medija menja se ne samo stil rada, nego u velikoj meri i kvantitet znanja. Upotreba ovih medija stvara raznovrsnija, dinamičnija, kompleksnija znanja koja su bliža savremenim potrebama i zahtevima. Savremeni mediji omogućuju nastavnicima da deo svog vremena posvete značajnijim poslovima i efikasnijim kontaktima sa učenicima; oni im obezbeđuju vreme za razgovor, različita procenljivanja, nove ideje, fleksibilniji prilaz u situaciji informacija i povratnih informacija. Serijska racionalizacija, uvođenje savremene obrazovne tehnologije značajno doprinosi individualizaciji obrazovanja. Različite tehnike omogućavaju individualni rad i napredovanje, kao i različite prilaze i tempo u radu pojedinaca. To je upravo ono što čini suštinu individualizacije u obrazovanju.

Savremena obrazovna tehnologija odgovara još jednoj izuzetno značajnoj potrebi današnjice. Poznato je, naime, da razvoj industrije i privrede uopšte, dovodi do brzih promena koje nužno zahtevaju i promene u sferi obrazovanja i usavršavanja. Takva opšta situacija nameće i zahtev za obrazovanjem uz rad ili obrazovanje posle rada, ili rad uz obrazovanje. Vo, dakle, više nije uobičajeno obrazovanje, odvojeno od sfere rada, niti obrazovanje elite u dugom vremenskom periodu. Nove potrebe traže tačnu razmenu rada i obrazovanja, njihovo stalno prožimanje i dopunjavanje.

fleksibilnije prelaženje s jednog na drugo. Savremena obrazovna tehnologija u velikoj meri može da doprinese ovakvom obrazovanju. Zbog toga se za novu tehnologiju nije dovoljno samo izjasniti, već je treba početi i primenljivati.

Savremeno obrazovanje ne može odgovoriti potrebama i zahtevima sadašnjice, a naročito potrebama i zahtevima budućnosti bez smišljene i efikasne upotrebe moderne obrazovne tehnologije, čija je uloga nesumnjiva u pripremanju kadrova u svim domenima ljudskog rada i savremenom načinu življenja.

SUŠTINA I KLASIFIKACIJA

Obrazovna tehnologija je postala integralni deo obrazovnog sistema u savremenoj školi i uopšte značajna strana obrazovanja. Širina i usavršavanje obrazovne tehnologije sastoji se u poboljšanju kvaliteta i kvantiteta nastavnih medija u tom smislu što bi sredina za učenje bila obogaćena, a vaspitno-obrazovni rad poboljšan. Uopšte uzev, osnova za njenu primenu, korišćenje različitih vrsta, kriteriji i postupci za odabiranje moraju biti razmatrani tako da nastavni mediji daju što veće i efikasnije doprinose u učenju. Škola i sve što je u njenom okviru, mora biti posmatrana kao sredina ili „laboratorija za učenje“. Sve nastavne medije treba procenjivati kao izvore, kao sredstva za postizanje specifičnih nastavnih ciljeva (vaspitnih i obrazovnih).

U domenu obrazovne tehnologije kako u stručnoj literaturi, tako i u praksi, upotrebljavaju se mnogobrojni i raznovrsni termini, kao, na primer: „učila“, „nastavna sredstva“, „radna sredstva“, „sredstva za učenje“, „tehnička sredstva“, „očigledna sredstva“, „mediji“, i dr. Kao što se iz navedenih primera vidi, u oblasti obrazovne tehnologije postoji veliko terminološko šarenilo koje, svakako, dovodi i do pojmovnih nejasnoća.

Pod učilima se podrazumevaju pomoćna sredstva koja po svome karakteru imaju određen sadržaj i vaspitno-obrazovnu vrednost, a namenjena su nastavnicima ili učenicima. Za razliku od učila, tehnička sredstva (aparati, uređaji, mašine i sl.), bez obzira na to da li se radi o tradicionalnim ili modernim sredstvima, nemaju sama po sebi sadržaj, već njih treba naknadno upeti (na primer, školska tabla, magnetofon, mašina za učenje i sl.). Za one, pak, materijale koji najčešće služe samo nastavi, afirmisao se pojam radno sredstvo. Obično se smatra da su radna sredstva ona koja imaju jasnu didaktičku namenu, a mogu služiti samostalnom obrazovanju. Zbog toga se ova sredstva rede nazivaju i sredstvima za samoo obrazovanje. Koliko će nastavna sredstva biti pogodna za samostalan rad zavisi, pre svega, od ciljeva i sadržine nastave, a posebno od primene adekvatnih nastavnih metoda i postupaka.

Za razliku od navedenih shvatanja, ima autora koji sva nastavna sredstva kojima se koriste nastavnici i učenici uključuju u kategoriju medija da bi se sporazumeli u pogledu intencija, tema i postupaka nastave. Takvo shvatanje zastupa Wolfgang Sule (W. Schulz, 1970), koji izraz medij koristi veoma široko, ali i neodređeno. Ovakva kategorija uključuje učila, ali iako i govor, mimiku, gestove i sl. kako nastavnika, tako i učenika. Da shvatanje o nastavnim medijima ne bi bilo opterećeno komunikaciono-teorijskim rasuđivanjem i da bi bilo pregledno, iz njega bi trebalo isključiti govorne komunikacije i pokrete. Prema Deringu (Klaus Döring,

NASTAVNA SREDSTVA

- POJAM -

1973) ovakav medij trebalo bi da obuhvati samo ona „materijalno-nastavna sredstva koja se koriste za potrebe nastave i učenja“.

Ima autora koji prave razliku između medija i nastavnih sredstava na taj način, što pod medijima podrazumevaju tehnička savremena nastavna sredstva, odnosno različite aparate i tehničke uređaje i sl. (film, televizor, radio, magnetofon), a pod nastavnim podrazumevaju „tradicionalna“ sredstva. Ovakvo gledište zastupaju Dalman i Prajbuš (G. Dalmann, W. Preibusch, 1970). Pomenuto gledište nije didaktički značajno jer se jedno isto nastavno sredstvo, na primer, knjiga, može izložiti i „tradicionalno“ i „moderno“, povezano sa nekim tehničkim uređajem.

Najzad, razlikovanje između nastavnih sredstava (sredstava kojima se služi nastavnik u procesu nastave) i sredstava za učenje (nastavna sredstva za potrebe učenika) didaktički nije opravdano. Da li je neko sredstvo namenjeno potrebama nastave ili učenja zavisi od organizacije same nastave. Geografska karta, model, mašina za učenje, radio ili tv-emisija mogu biti sredstva kako za nastavu, tako i za učenje. Granicu između nastave i učenja nije moguće precizno i jasno odrediti.

Po našem mišljenju, sva materijalna sredstva za ostvarivanje nastavnih zahteva, koja nastavniku ili učeniku služe za uspešno i razumno oblikovanje i izvođenje obrazovnog i vaspitnog procesa mogu se označiti kao nastavna sredstva. Prema tome, nastavna sredstva su didaktički instrumenti koji unosi specifične elemente u nastavni proces i doprinose efikasijem stvaranju nastavnih i vaspitno-obrazovnih zadataka škole.

Savremena didaktika sve više ističe značaj korišćenja ne jednog, izolovanog sredstva, već kompleks sredstava (povezanost medija). Iskustva iz prakse i rezultati eksperimentalnog proučavanja pokazuju da se u radu sa učenicima postižu veći i efikasniji rezultati povezivanjem „metode sa metodom, metoda sa nastavnim sredstvima i katkad nastavnih sredstava sa drugim sredstvima“ (Kubalek, Hapala, 1976). Pokazalo se da skup medija, koji se uzajamno dopunjavaju, efikasnije deluju u procesu učenja. Osim toga, treba podsticati što više senzornih oblasti, tj. uključiti veći broj receptora u situaciju učenja i na taj način doprinositi ostvarivanju obrazovnih zadataka. Širi i potpuniji pristup posredstvom oka, uha, dodira, može učiniti da razumevanje bude potpunije, a zadržavanje veće i efikasnije. (Prema ispitivanjima, saznanje spoljnog sveta posredstvom čulnih organa je u sledećim proporcijama: preko čula vida - 83%, čula sluha - 11%, mirisa - 3,5%, dodira - 1,5% i ukusa - 1%).

U vezi sa izloženim, razumljivo je što neki autori klasifikuju nastavna sredstva na osnovu čulnih organa koji se najviše koriste: sluha - auditivna sredstva (gramofon, magnetofon, radio) vida - vizuelna sredstva (slike, preparati i sl.), koja se čuju i vide - audiovizuelna sredstva (zvučni film, televizija).

Nastavni mediji se procenjuju i klasifikuju i sa stanovišta nivoa konkretnosti ili apstraktnosti iskustava kojima se odlikuju učenici koji treba da ih koriste. Američki pedagog Edgar Dejl (E. Dale, 1969), na primer, govori o „piramidi obrazovnih iskustava“ koja se slaže od neposrednijih i realnijih ka najapstraktnijim: neposredna iskustva, prilagođena iskustva, dramitizacije, demonstracije, ekskurzije, izložbe, televizija, filmovi, statične slike, radio i zvučni snimci, vizuelni simboli i verbalni simboli. Svakako da u procesu nastave ova skala može da ide u oba pravca: u smeru sve manje i u pravcu sve veće neposrednosti. Očigledno je da su

- 1) audiovizuelna sredstva (televizija i film, na primer) veoma bliska neposrednom iskustvu. Postavljajući se kao posrednici između najapstraktnijeg i najneposrednijeg, audiovizuelna sredstva omogućavaju da subjekti lakše pređu skalu u oba pravca, da zasnuju poznavanje reči i pojmova na stvarnom iskustvu, kao i da generalizuju i primene ono što su naučili.
- 2) prosta vizuelna sredstva - originalni predmeti, modeli, slike, skice, map
- 3) tehnička vizuelna sredstva, koja omogućavaju registrovanje, čuvanje i prenošenje slika pomoću tehničkih uređaja (foto-aparata, dijaskop, episkop, grafoskop, mikroskop, teleskop i dr.)
- 4) tehnička akustička sredstva, koja omogućavaju prenošenje zvukova i šumova (gramofon, magnetofon i radio)
- 5) audiovizuelna sredstva koja automatizuju didaktički proces (mašine za učenje, laboratorije za učenje jezika, elektronske mašine (kompjuteri).

Okonj (Wincety Okonj) u svojoj knjizi *Elementi didaktike više škole (Elementy didakryki szkoły wyższej, 1973)* izlaže klasifikaciju nastavnih sredstava, koja obuhvata sledećih šest kategorija: 1) pisana (verbalna) sredstva - udžbenici i štampani materijal; 2) prosta - vizuelna sredstva - originalni predmeti, modeli, slike, skice, map; 3) tehnička vizuelna sredstva, koja omogućavaju registrovanje, čuvanje i prenošenje slika pomoću tehničkih uređaja (foto-aparata, dijaskop, episkop, grafoskop, mikroskop, teleskop i dr.); 4) tehnička akustička sredstva, koja omogućavaju prenošenje zvukova i šumova (gramofon, magnetofon i radio); 5) audiovizuelna sredstva koja automatizuju didaktički proces (mašine za učenje, laboratorije za učenje jezika, elektronske mašine (kompjuteri).

Ova klasifikacija se odlikuje time što svaka sledeća kategorija prikazuje sve složenija sredstva, koja omogućavaju da se na širi i potpuniji način zameni veći broj aktivnosti učenika i nastavnika. Na primer, ako u udžbeniku štampani tekst zamenjuje samo živi govor nastavnika, onda tehnička vizuelna i akustička sredstva omogućavaju postizanje novih kvaliteta, koja bi živi govor mogao opisati, ali ne i reprodukovati, dok su audiovizuelna sredstva i sredstva koja automatizuju nastavni proces u mogućnosti da reprodukuju sve verbalne aktivnosti nastavnika, kao i bogatstvo zvučnih i vizuelnih elemenata. Polazeći od sve složenijih mogućnosti pojedinih kategorija sredstava u procesu nastave Okonj ih razvrstava u dve velike skupine: prosta sredstva (obuhvataju prve dve kategorije: pisana (verbalna) i prosta - vizuelna) i složena sredstva (III-VI kategorija: tehničko-vizuelna, akustička, audiovizuelna i sredstva koja automatizuju nastavni proces).

Postoje i druge klasifikacije i podele nastavnih sredstava - Hapalova (D. Hapala, 1963), Flemingova (E. Fleming, 1961), Šahmaevljeva (N. M. Šahmaev, 1973), Šulcova (W. Schulz, 1970), Klingebergova (L. Klingeberg, 1974) i dr.

Proučavanje prakse korišćenja nastavnih sredstava dozvoljava da se dode do zaključka da su moguće različite osnove i gledišta za njihovu klasifikaciju. U osnovi se sva nastavna sredstva mogu svesti u tri opšte grupe: pedagoško-didaktičku, psihološko-fiziološku i materijalno praktičnu.

ZNAČAJ I FUNKCIJA

Kod savremenih nastavnih sredstava ne dolaze do izražaja jednostavno sledovanje slika i zvukova, već se na živ, dinamičan i originalan način izlaže i približava stvarnost, koju treba shvatiti i razumeti. Ova sredstva (audiovizuelna)

1 Polazeći od stava da je osnovni nedostatak mnogobrojnih klasifikacija što u njima nije dato odgovarajuće mesto apstraktnoj očiglednosti, sovjetski autor Mingazov (E. G. Mingazov, 1975) je dao klasifikaciju nastavnih sredstava („sredstava očiglednosti“) prema stepenu apstrakcije. Mingazov je sva očigledna sredstva podelio na dve klase: slikovna i neslikovna nastavna sredstva. Klasa slikovnih sredstava ima pet tipova: prirodni, prostorni, slikovni, grafički i uslovna očiglednost. Klasa neslikovnih sredstava sadrži tri tipa: sheme, tablice i jednadžine.

proširuju mogućnost da se stvarnost uhvati istovremeno u prostoru i vremenu, u njenoj ukupnosti. Međutim, valja imati u vidu da se posredstvom av-sredstava realnost ne prikazuje u direktnoj, već u izmenjenoj formi, često u unapred smišljenoj perspektivi, sa skraćenjima, numačenjima, često i posebnim sagledavanjima. To je prednost, ali istovremeno i nedostatak ako subjekti nisu naučili da procenjuju, rasuđuju, numače jezik medija (radija, filma, televizije). Diezeide (C. H. Diezeide) s pravom ukazuje da „audiovizuelna sredstva ne unose u razred život, već znake spoljnog sveta, koje treba znati interpretirati“. Zbog toga se u nastavi, u organizovanom učenju uopšte, zahteva da nastavna sredstva budu didaktički organizovana. To znači da ona moraju ne samo da reprodukuju realni svet, „da ga unesu u učionicu“, već i da potpunije razlože predmetno-specifične funkcije, ukazu na bitne aspekte i omoguću didaktički prilaz značajnim pitanjima.

Jedno od suštinskih pitanja u organizovanju novog učenja jeste da se obezbedi opšti stav prema predmetu, problemu, temi. Iz ispitivanja o uslovima učenja dobro je poznato da je motivacija jedan od osnovnih faktora uspešnog učenja. Ako interesovanja smatramo kao motivacione procese, što oni i jesu, onda je jasno da nastavna sredstva mogu izazvati znatno interesovanje za određenu materiju, u svakom slučaju mnogo veće od uobičajenog izlaganja ekskatreda. Zbog toga korišćenje nastavnih sredstava, i složenih i jednostavnih (crteži, karte, dijagrami i sl.), može veoma mnogo da pomogne ne samo usmeravanju pažnje na predmet, već i prenošenju suvišne energije na dalja proučavanja, čitanje šire literature, na diskusiju, eksperimentisanje o nekom problemu i sl.

Motivacioni procesi su najčešće povezani sa drugim procesima od kojih su naročito značajni emocionalni i voljni. Sadržaji učenja koji se pružaju posredstvom savremene tehnologije izazivaju složene procese koji mogu imati veliki uticaj ne samo na efikasnost učenja već i na kvalitet onoga što se uči. Uz to, savremena obrazovna tehnologija zadovoljava i neke estetske potrebe i pruža takve vrednosti pa sadržaji koji se daju pomoću savremenih tehnologija postaju i u tom pogledu podsticajni (dramaturgija, niz izražajnih sredstava: lepa reč, bogata slika, harmonija, kompozicija i sl.). Intelektualni sadržaji i doživljaji predstavljeni audiovizuelnim i drugim savremenim tehnikama, prestaju biti suvi i nezanimljivi i postaju podsticajni, bude oduševljenje, verovanje u njihovo značenje i vrednosti koje sobom nose. Tim svojim osobenostima, savremena didaktička sredstva predstavljaju put u stvaranju „vanintelektualnih kontakata“ između subjekata koji saznaju i sadržaja koji se tim didaktičkim sredstvima pružaju. Tako se stvara jedan emocionalni odnos koji utiče da obrazovanje postaje podsticajnije i značajnije za pojedinca. Proučavanja pokazuju da se ne pamte samo sadržaji već i odnos prema njima. Savremena tehnologija deluje na emocionalnu sferu čoveka i na taj način u njemu izaziva i podstiče motivacione procese koji su veoma značajni za efikasnost i kvalitet učenja.

Davno je utvrđena tesna povezanost emocija i motivacije pa ih je ponekad teško odvojiti i razlikovati. Dok motivacioni procesi predstavljaju izvesnu primenjenu vrstu emocija koje izazivaju energiju i pravce delovanja, motivi regulišu ponašanje pojedinca koje vodi ka određenom cilju kojeg je pojedinac sebi postavio ili on za njega ima određenu vrednost. Zbog toga je sasvim izvesno da savremena tehnologija izaziva interesovanja i značajnu angažovanost u saznavanju.

Učenici su posebno zainteresovani za „svet u kome žive“, a savremena tehnologija zadovoljava ovu njihovu veliku potrebu. Od nastavnika u velikoj meri zavisi da li će njihova interesovanja biti podsticana i dalje razvijana ili ugušena. U tom pravcu savremena tehnologija može postati dragocena pomoć i sredstvo za stimulisanje motivacione sfere učenika u didaktičko-obrazovnom procesu na višim školama. Istraživanja o motivisanom učenju ukazuju da su ove mogućnosti prisutne kada se radi o korišćenju nastavnih medija (Mc-Clelland, 1969, Saeder, 1968).

Nastavna sredstva omogućuju da se učenicima pokažu osnovne strukture pojma, tako da organizovano korišćenje vizuelnog materijala vodi ka stvaranju znanja i umešnosti u korišćenju karata, skica, tabela, grafikona i sl. da bi se shvatili pojmovi onda kada je upotreba reči neadekvatna.

Posredstvom nastavnih sredstava moguće je odvojene delove, pojedine aspekte i nepovezano učenje integrisati u skladnu celinu. Ako se jedan širi i kompleksniji nastavni problem obrađuje u okviru većeg broja nastavnih jedinica i u dužem vremenskom periodu (na primer, položaj i klima, pokrajine, geološki sastav, stanovništvo i njegova zanimanja, rad, privreda i kultura jedne zemlje) učenicima će se tokom izlaganja pružiti mnogobrojna i raznovrsna znanja, povezati u celinu i pomoći da se obezbedi osnova za šira i dublja razmatranja. Ove tehnike se na sličan način mogu koristiti i u drugim oblastima učenja (izvori toplote: Sunce kao izvor toplote, Zemlja kao izvor toplote, mehanički, hemijski i drugi izvori). Posebne mogućnosti za njihovu primenu nalaze se u prirodnim naukama.

Nastavna sredstva su pogodna da se pomoću sadržajno raznovrsnih, ali slično organizovanih primera razjašnjavaju pravila i na taj način se priprema i transfer učenja. Faktor „varijacije primera učenja“ služi, sem obrazovanju pojмова, i transferu rezultata i metoda učenja (H. Hielchert, 1974).

Određivanje funkcije savremenih nastavnih sredstava nije moguće ako se polazi samo od nastave. Funkcija ovih sredstava je prevashodno određena društvenim razvojem, formulisanim vaspitnim ciljevima i sadržajem opšteg obrazovanja. Dostignuća nauke, tehnike i proizvodnje postavljaju određene zahteve kada je u pitanju funkcija nastavnih sredstava, ali iako omogućava i njihovu realizaciju. Zbog toga, savremena nastavna sredstva, pogotovu ona koja automatizuju didaktički proces, ne služe samo obogaćivanju aktivnosti nastavnika, već takođe, a nekada i pre svega, aktivnosti učenika. Na taj način, nastavna sredstva, koja doprinose većoj očiglednosti, istovremeno pružaju i informacije i omogućavaju usavršavanje umešnosti i sticanje veština. Ona često služe razvijanju intelektualnih veština i sposobnosti, motivišu se nova, šira i dublja saznanja, stvaraju interakciju između nastavnika i učenika i racionalizuju njihov rad.

Put saznanja i sticanje znanja određeni su relacijom metoda – cilj – sadržina, pri čemu značajnu ulogu imaju nastavna sredstva koja podstiču saznavanje. U sticanju novih znanja, nastavna sredstva imaju funkciju očiglednih ili informacionih sredstava, a u pogledu potpomaganja saznavnog procesa – ulogu pomoćnog sredstva. Nastavni proces, međutim, nije samo saznavni proces. Značajno je da se znanje do koga se dolazi posredno, obezbedi merama kao što su: ponavljanje, sistematizacija, vežbanje, primena. Upotrebom prikladnih nastavnih sredstava, ove etape se mogu uspešno uobličiti. U ovom pravcu funkcija nastavnih sredstava je usmerena ka

procesu mišljenja, logici, i oblicima problem-učenje. Ovakvim načinom rada može se pomoći i kreativnost u oblasti predmeta interesovanja, a jedna od najpogodnijih mogućnosti jeste prenošenje iskustava podsticanjem.

Smišljena upotreba nastavnih sredstava, izgrađuje precizna opažanja, traganja, uočavanje problema, kao i različite intelektualne operacije, a pre svega funkcionalno mišljenje. Nastavna sredstva, dakle, moraju biti ne samo u funkciji nastave, već i u funkciji razvoja mišljenja. Otuđa opšta funkcija nastavnih sredstava nije samo dopuna, ilustracija, demonstracija, objašnjenje, prikaz nastavnih sadržaja, već aktivan učesnik u podsticanju razvoja umnih sposobnosti učenika. Različita znanja, koja su učenici stekli uz pomoć nastavnih sredstava, podstiču ih na poređenja i razlikovanja, omogućavaju im različita klasifikovanja i saznanja koja se iskazuju u pojmovnim sudovima, zaključcima, uopštavanjima, tj. složenijim kognitivnim procesima, što dovodi do svojevrstnih oblika apstrahovanja. Prikazujući razvrat u prirodi, tehnici, društvu, nastavna sredstva objašnjavaju uzroke, veze i posledice. Nastavna sredstva potpomažu razvoj i efikasnost intelektualnih aktivnosti, kao što su: opisivanje, komentarisanje, induktivno, deduktivno i kritičko procenjivanje sopstvenih i tuđih rezultata mišljenja i zaključivanja.

Celishodnim korišćenjem nastavnih sredstava takođe se može uticati i na racionalizaciju rada nastavnika i učenika, a time i na povećanje uspešnosti nastave. Nastavna sredstva olakšavaju nastavniku rad na pripremanju nastave, oslobađaju ga suvišnog izlaganja materije, učenicima pojačavaju koncentraciju na proces učenja, a nastavnicima omogućavaju efikasniju individualnu pomoć u nastavnom radu. U mnogim slučajevima nastavna sredstva omogućavaju sistematsku i logičku postupnost složenog gradiva. Upotreba nastavnih sredstava može dovesti do pozitivnog zgušnjavanja informacija i uticati da se nastavnik rastereti od poslova tehničko-organizacione prirode. Najzad, smišljeno korišćenje nastavnih sredstava može dovesti do veće metodičke raznovrsnosti u nastavnom procesu i skratiti vreme potrebno za određene pripreme radova. Valja imati na umu da savremena tehnička sredstva (radio, film, televizija, mašine za učenje, jezičke laboratorije) ne vrše samo funkciju određenih nastavnih sredstava, već u sve širem obimu počinju da vrše i funkciju metoda učenja. Napredak tehnike omogućio je da izvesna sredstva zamene i neke aktivnosti i nastavnika i učenika, pa su postala specifična sredstva – metode (Okon). Zahvaljujući dobrim stručnjacima, konvencionalni didaktički proces se sve više zamenjuje savremenim i produktivnijim procesom. Nastavnik nije, kako se to često misli, zamenjen mašinom, već kolektivom programera, koji su, vršeći na izvestan način funkciju nastavnika, racionalnije i efikasnije programirali nastavni proces. Na taj način učenicima je omogućeno da ostvare bolje rezultate od onih koje postižu konvencionalnim metodama i postupcima.

DIDAKTIČKA VREDNOST

Za poslednjih šezdesetak godina objavljeno je više stotina eksperimentalnih proučavanja o vrednosti nastavnih sredstava. Većina ovih proučavanja se odnosi na ispitivanje efikasnosti audiovizuelnih sredstava u nastavi i učenju. Prostor nam ne dozvoljava da se šire i detaljnije osvrnemo na organizaciju, metodologiju, sadržaje,

rezultate, zaključke i preporuke objavljenih proučavanja. Zbog toga ćemo pomenuti samo sumarne zaključke najpoznatijih istraživanja i to onih kod kojih postoje opšta ili veća slaganja.

Istraživanja o vrednosti audiovizuelnih sredstava i tehnika u nastavi i učenju, sa opšteg stanovišta, ukazuju da audiovizuelna sredstva nesumnjivo imaju prednosti nad verbalnom obradom gradiva. Utvrđeno je da se u celini više nauči kada se koriste audiovizuelna nego samo auditivna ili samo vizuelna sredstva. U odnosu na tradicionalnu nastavu, film i televizija imaju očigledno preimućstvo zbog toga što pružaju značajna vizuelna iskustva o stvarnosti. Pri tom je važno da se audiovizuelna sredstva ne koriste izdvojeno, već zajedno sa drugim nastavnim aktivnostima. Takođe je značajno da subjekti imaju aktivnu ulogu pri korišćenju audiovizuelnih sredstava (da odgovaraju na pitanja, polemišu, primenjuju postupke koji su im prikazani, eksperimentišu, objavljuju raznovrsne misaone, manuelne i sl. operacije) bilo u okviru redovne nastave ili, pak, u vidu dopunskih aktivnosti, u školi, ili van nje (pismeni radovi, rešavanje zadataka, proučavanje šire literature, izrada radova, modelovanje, rešavanje problema i sl.).

Audiovizuelna sredstva pružaju veće mogućnosti za učenje ako se neki sadržaji češće ponavljaju u raznim varijantama. Umešno ponavljanje nekog sadržaja, obogaćeno različitim primerima i ilustracijama (uz vođenje računa o meri), povećava efikasnost ovih sredstava u nastavi i učenju. Utvrđeno je takođe da su filmovi i tv-emisije posebno korisni kada prikazuju radnje, procese, pokrete, tj. sve ono što je po svojoj prirodi dinamično.

Gradivo učeno posredstvom audiovizuelnih sredstava duže se pamti i jače se opire zaboravljanju od gradiva koji se usvajaju na uobičajeni način.

Audiovizuelna sredstva, posebno film i televizija, predstavljaju značajno motivaciono sredstvo za učenje. Ona aktiviraju i produbljuju interesovanja za pojedine predmete, nastavne oblasti, probleme ne samo za vreme gledanja, već i kasnije. Njihovo sistematsko, organizovano korišćenje može uticati i na formiranje relativno trajnih interesovanja.

Verbalno izlaganje u okviru nastave, uz povremene ilustracije crtežima, najmanje je uspešno. Veći uspeh u sticanju znanja i u učenju postiže se ako se predavanja ilustriju slikama posredstvom grafoskopa. Još veći uspeh se postiže smišljenom kombinacijom i primenom više medija (predavanje – slika – radni listić).

U nastavnim predmetima, u kojima pokazivanje (demonstracija) više dolazi do izražaja (matematika, prirodne nauke), televizija kao nastavno sredstvo daje veće rezultate od predmeta u kojima usmeno izlaganje ima značajnu ulogu (filozofija, književnost). U nastavi jezika, televizija daje osrednje rezultate: manje nego u nastavi prirodnih nauka, a više nego u nastavi književnosti.

Međutim, bitan doprinos u procesu nastave ima sam nastavnik. U svim studijama se naglašava značaj i važnost uloge nastavnika u korišćenju nastavnih sredstava. Da bi nastava bila uspešna, nastavnik mora dobro da poznaje svoju struku, kao i prethodna znanja, nivo i mogućnosti onih kojima predaje, a takođe i nastavne postupke koje će primenjivati u korišćenju nastavnih sredstava.

Pri korišćenju nastavnih sredstava nastavnik može imati različitu ulogu. Shodno obrazovnim sadržajima, ciljevima i zadacima, nastavnik može da upotrebljava medije kao pomoćna ili, pak, kao dopunska sredstva, koja mu pomažu pri izlaganju nastavne materije. Mediji se mogu koristiti za prikazivanje celovitih, kompleksnih operacija, zatim za vizuelno pojednostavljenje problema, za pojedinosti vezane za predavanje ili za „neposrednost“ direktnog iskustva („mogućnost supstitucionalnog“ ali i „neposrednog“ doživljavanja pojava), radi usvajanja osnovne pojmovne strukture neke pojave i značaja onog što se uči.

Do mnogo radikalnije upotrebe obrazovne tehnologije dolazi onda kada ona zamenjuje nastavnika (film, televizija, mašine za učenje). U takvim slučajevima obrazovna tehnologija može prihvatiti ulogu „dopunskog“ nastavnika (kada su u pitanju nestručni, nekvalifikovani nastavnici za pojedine predmete) ili ga, pak, može potpuno zameniti (kada iz bilo kojih razloga ne može da se prikloni redovna nastava, da se obavljaju praktična vežbanja ili rade seminarski radovi i sl.).

U izvesnim slučajevima televizija (sistem zatvorenog kruga, zbog nekih svojih osobenosti (blizina, neposrednost, diskretnost, prilagodjenost potrebama auditorijuma i sl.) u nastavi je pokazala očigledna preimущества. U okviru studija medicine, na primer, ovaj sistem omogućuje praćenje hirurških intervencija, delikatnih demonstracija i sl., a u nastavi na pedagoškim akademijama „neposredno“ prisustvovanje predavanjima – hospitovanjima, bez remećenja rada na samom času. Organizacija nastavnog rada u ovim i sličnim slučajevima može biti prilagođena mogućnostima i potrebama učenika (različiti oblici i kombinacije frontalnog, individualnog i grupnog rada, uz primenu raznovrsnih postupaka).

Džerom Bruner, u svojoj studiji *Process of Education* (1962)² analizira stavove izložene na konferenciji u Vudsi-Hilu, na kojoj se, između ostalog, raspravljalo i o nastavnim sredstvima (film, televizija, audiovizuelna sredstva uopšte, automatizovana sredstva i mašine za učenje i druga nastavna sredstva). Čijom bi upotrebom mogao da se unapredi i olakša nastavni proces? O tim pitanjima nije bilo jedinstvenog gledišta. U jednom su se svi učesnici složili – a to je da su nastavnici, a ne nastavna sredstva glavna pokretačka snaga obučavanja. Do razlike je, međutim, dolazilo u mišljenjima kako treba shvatiti tu pokretačku snagu.

Jedno stanovište je ukazivalo da je jedino nastavnik onaj koji konačno odlučuje na koji način će izlagati nastavni predmet i koja sredstva će se koristiti. Iz ovoga proizlazi da je potrebno uložiti dosta napora da nastavnici steknu što šira i solidnija znanja (stručna i pedagoška), koja će im omogućiti da efikasno obavljaju svoj posao. Nastavnici bi, osim toga, morali imati i najbolji materijal koji mogu koristiti saglasno pripremljenom planu.

Drugo krajnje stanovište je ukazivalo da nastavnici treba samo da objašnjavaju, komentarišu pripremljeni materijal koji se izlaže posredstvom obrazovnih medija. Iz ovoga proizlazi potreba da se ulože napor za pripremanje obrazovnih medija, odgovarajućih materijala i sadržaja za njih, kao i da se osposobe

nastavnici da se njima koriste razumno i uz vođenje računa o specifičnostima sadržaja koji se izlažu i proučavaju.

Brunerov je zaključak da se zadatak nastavnika, kao posrednika između nastavnog gradiva i učenika, ali takođe i neke vrste uzora, može olakšati razumnim korišćenjem različitih sredstava koja obogaćuju iskustvo, razjašnjavaju ga i daju mu lični smisao i značaj. Ne mora doći do sukoba između nastavnika i nastavnih sredstava. Do njega neće doći ako se pri usavršavanju nastavnih sredstava vodi računa o ciljevima i potrebama didaktičkog procesa. Filmovi i tv-emisije bez sadržaja i sile, prazno i atraktivno prikazivanje trivijalnosti, smatra s pravom Bruner, ne mogu pomoći ni nastavniku ni učenicima. Korišćenje nastavnih sredstava neće samo po sebi podići nivo nastavnog procesa, osloboditi napora i razmišljanja, niti povećati efikasnost učenja.

O podizanju nivoa didaktičkog procesa, kao i nivoa opštih ishoda ne odlučuju, dakle, sama nastavna sredstva, već ukupan didaktički proces. U tom procesu, sem nastavnika i primene sredstava, značajnu komponentu čine učenici. Tek u interakciji između nastavnika, kao organizatora didaktičkog procesa, i učenika dolazi do određenih rezultata, koji se ne odnose samo na nivo nastave, već i na formiranje odnosa prema didaktičkom procesu i sticanju znanja, kao i razvijanja motivacije i stavova učenika u zajedničkom radu. Ti međusobni odnosi imaju kao krajnji cilj stvaranje promena kod učenika u različitim domenima. Promene se sastoje u sticanju produbljenih znanja, spretnosti i veština, i razvijanju kritičkog i stvaralačkog odnosa prema onome što se uči, u formiranju stavova koji podstiču razvijanje kooperacije u radu učenika, kao i u formiranju društvenih i moralnih stavova. Upotreba didaktičkih sredstava, prema tome, ima daleko širi značaj nego što to u prvi mah izgleda. Onda usavršavanje didaktičkog procesa i sredstava ne može da se odvija samo sa tehničkog stanovišta, već i uz stalne interakcije nastavnika i učenika, načina izlaganja i sticanja znanja, kao i drugih uticaja koji stoje između ta dva dela jedinstvenog procesa. Pri tome treba računati s tim da su učenici komponenta koja nije konstantna, već veoma promenljiva. To može biti grupa koja je inertna ili, pak, koja inspiriše, koja je motivisana za rad i učenje. Taj odnos, prema tome, može da menja i sadržaj, a ne samo postupke. Samo se međusobnim uticajima i usavršavanjima dolazi do daljeg razvoja nastave s jedne, i sredstava koja se u njoj koriste s druge strane.

² Pod nazivom *Proces obrazovanja*, Brunerova studija je objavljena u celini u časopisu *Pedagogija*, br. 2, 1976, str. 275–321.

GLAVA XIV

PLANIRANJE U NASTAVI

Planiranje proizlazi od latinske reči planum što znači plan rada i razvoja neke organizacije, osmišljavanje plana-rada.

Planiranje je jedan od veoma značajnih uslova efikasnosti svake sa ciljem usmerene delatnosti, složenog je tipa i odvija se u određenom periodu. Podrazumeva utvrđene programe i predviđanje toka i rezultata određenih procesa sa detaljno razrađenim aktivnostima. Obuhvata popis zadataka koje treba obaviti u određenom vremenu kao i realizatore (grupe i pojedince), zatim oblike, metode, postupke i sredstva za ostvarivanje postavljenog cilja i zadataka, kao i načine kontrole i procene postignutih rezultata.

U savremenom društvu planiranje se javlja kao aktivnost kojom se ljudi podstiču i usmeravaju da na racionalan i što efikasniji način ovladaju svojom kolektivnom budućnošću. Njegova suština se ogleda u planskom i racionalnom vremenskom raspoređivanju individualnog i kolektivnog rada koji su neophodni za ostvarivanje postavljenih zadataka i rešenja.

Shvaćeno na ovaj način, planiranje ne ispunjava samo značajnu ulogu u domenu privrede i proizvodnje već i u razvoju prosvete, školstva i vaspitnoobrazovnog rada. Ono predstavlja bitan uslov rada u nastavi, predupređuje nastavnike od slučajnih i suvišnih aktivnosti jer omogućava da se proceni kako, koliko i na koji način se ostvaruju odabrani ciljevi i zadaci u nastavi i vaspitanju.

Za uspešno planiranje u nastavi značajni su sledeći zahtevi: 1. plan mora da se odnosi na određeni predmet (ili predmete) i nastavno-naučne oblasti; 2. mora se tačno utvrditi cilj delovanja, tj. šta se želi postići predviđenim uticajima; 3. plan treba da obuhvati očekivanja, odnosno ishode, rezultate planiranih uticaja i promena.

Glavnu osnovu svakog nastavnog planiranja čine sledeće komponente: učenici i nastavnici i interakcija među njima, stil usmeravanja i saradnje kao i sadržaj obrazovanja. Govoreći o značaju pozicije nastavnika u školskom radu, poljski pedagog V. Okonj (Wincenty Okonj 1987) ukazuje da ovaj položaj udružuje učenike u sopstvenom naporu upoznavanja sveta i ljudi i sticanje znanja, veština i spretnosti da se njima služe u praksi. Ovaj proces se zasniva na tome da učenici postanu svesni ciljeva i zadataka obrazovanja, saznavanja odgovarajućih odabranih činjenica, sticanja novih pojmova na osnovu njih, prelaza od teorije ka praksi, izvršavanja praktičnih zadataka, učestvovanja u proveravanju postignuća.

Planiranje nastavnog rada predstavljaju sledeće tri vrste aktivnosti: definisanje cilja aktivnosti, izbor aktivnosti, sadržaja, sredstava i uslova koji omogućavaju ostvarivanje cilja i postavljenih zadataka; pravljenje celine neophodnih aktivnosti.

Odluke koje su nastavnici doneli u okviru plana, imaju veliki uticaj kako na njihovo ponašanje u razredu tako i na karakter, prirodu i ishode nastave i vaspitanja učenika. Planiranje rada utiče na izbor sadržaja (gradiva), nastavnih materijala, socijalne klime i nastavnih aktivnosti. Odluke nastavnika o usvajanju nastavnih sadržaja, njihovom izdvajanju ili modifikovanju i cilju usvajanja, deluju ne samo na nastavni proces već i na ono što učenici uče i usvajaju. Zbog toga, planiranje nastavnika služi kao neka vrsta podsetnika (inventara) za izvođenje aktivne i stvaralačke nastave. To ima značajnog uticaja da nastavnici teže da se tokom nastavnog procesa ne odvajaju od onoga što su sami planiranjem predviđeli.

Prednosti planskog rada u ostvarivanju vaspitno-obrazovnih i nastavnih zadataka nad neorganizovanim radom su višestruke i ogledaju se u sledećem. Planiranjem se obezbeđuje ne samo prelaženje i obradu celokupnog gradiva predviđenog nastavnim programom već i njegova ravnomerna obrada tokom cele školske godine. Pri tom valja imati u vidu sledeće: prethodna znanja učenika, njihove mogućnosti, uslove u kojima žive i rade, lokalne i specifične uslove rada škole i sl. Planiranjem se, takođe, obezbeđuje i sistematičnost u radu, tj. redosled obrade gradiva. Od ovoga se ponekad mora odstupiti kada se radi o povezivanju jednog predmeta sa drugim, (pogotovu srodnim), ili kada je poznavanje određenog sadržaja iz nekog predmeta (područja, teme, nastavne jedinice) uslov i pretpostavka za razumevanje gradiva iz drugog predmeta. Planiranje služi nastavnicima i za blagovremeno pripremanje određenih nastavnih sredstava čija primena i upotreba može uticati na efikasnost i kvalitet nastave kao i razumevanju i usvajanju pojedinih nastavnih sadržaja.

Postavlja se i pitanje načela kojih se treba pridržavati prilikom planiranja. Ovdje je moguće ukazati na opšta didaktička načela koja se odnose na sve predmete. (Specifičnostima planiranja u nastavi, pojedinih predmeta bave se posebne metodike). Među ovim načelima posebno se izdvajaju sledeća:

1. Plan mora biti realan i ostvariv, mora odgovarati ustovirima u kojima će se sprovoditi i subjektivnim mogućnostima pojedinaca ili grupa koje će u tome neposredno učestvovati.

2. Treba utvrditi količinu i složenost gradiva, obim programskih delova koji čine celinu, kao i obim pojedinih nastavnih jedinica. Program iz jednog predmeta, predviđen za školsku godinu, ne može se mehanički deliti na polugodišta, mesece, sedmice i dane već se mora voditi računa o tome da sve nastavne jedinice nisu istovetne po svom značaju, složenosti, težini i obimu pa je za njihovu obradu neophodno različito vreme. Za neke nastavne teme i jedinice i njihovu temeljnu pripremu i obradu, potrebno je znatno više vremena nego za obradu drugih.

3. Prilikom planiranja potrebno je voditi računa i o redosledu kojim će se obrađivati nastavno gradivo. Redosled tema i nastavnih jedinica u programima ne podudara se uvek sa nastavnim zahtevima i ne drži se principa postupnosti. Mora se imati u vidu, kako povezanost gradiva u okviru jednog predmeta, tako i njegova povezanost sa drugim, pre svega srodnim predmetima.

4. Neophodno je imati u vidu da svi meseci u toku školske godine nisu jednako produktivni. Tako, na primer, septembar je mesec kada počinje školska godina pa je neophodno obnoviti znanja iz protekle godine, dok je januar mesec kada se završava polugodište i počinje zimski raspust. (Utvrdeno je da naročito mladi učenici, od juna do septembra zaborave oko polovine naučenog gradiva.) Zbog toga se tokom septembra, a u manjoj meri i tokom januara treba obraditi manji broj novog gradiva. Ostali meseci su u ovom pogledu znatno produktivniji iako ne u istoj meri.

5. Pri planiranju mora se voditi računa i o prirodi i specifičnosti nastavnih sadržaja, iz pojedinih predmeta. Gradivo iz nekih predmeta se može obrađivati utvrđenim redosledom (istorija, geografija, matematika), dok je gradivo nekih drugih predmeta elastičnije i moguće je njegovo pomeranje bez negativnih posledica (obrađivanje literature, muzičko i likovno vaspitanje i dr.). Gradivo iz ove grupe predmeta najčešće se obrađuje u vreme kada je pogodno da se poveže sa drugim predmetom (predmetima): deo čitalačkog štiva se često obrađuje u vezi sa godišnjim dobima, štiva istorijske sadržine pri obradi pojedinih odgovarajućih celina iz istorije, izrada reljefa, modelovanje, crtanje karaktera geografskih celina i objekata, prigodni putopisi, opisi pojedinih predela i sl. u vreme kada se obrađuje odgovarajuće gradivo iz geografije i sl.

6. Treba predvideti da se planom pregledno prikaže tok nastavnog rada i to kako u globalu tako i u pojedinostima, kako bi se moglo ukazati na značajne elemente na koje valja obratiti posebnu pažnju u nastavnom procesu.

Uspešnost planiranja i ostvarivanje predviđenih mera zavisi od sagledavanja brojnih često složenih, uslova, a pre svega od sposobnosti nastavnika da sagledaju i analiziraju puteve nastavnog rada škole ali i pojedinih razreda i odeljenja kao njenih sastavnih delova, stručnih službi i uslova u kojima škola živi i radi, a eventualno i lokalnih uslova. Odlučujući značaj u planiranju predstavlja ocena kvaliteta znanja učenika, rada nastavnika, inovativnih postupaka, školskih i vanškolskih aktivnosti, socijalno-životne sredine, specifičnog sastava učenika po razredima i odeljenjima.

PLANIRANJE RADA

Planiranje mora da predvidi i ugradi određeno vreme (vremensku dimenziju). Jedan od aspekata je hijerarhijska organizacija planiranja. Jinger (Yinger, R. J., 1978) je utvrdio pet različitih vrsta planiranja: dugoročno godišnje planiranje koje podrazumeva osnovne strukture (programske sadržaje) ali bez njihovog vremenskog raspoređivanja; planiranje osnovnog vremena za pojedine naučno-nastavne sadržaje (predmete) i njihovu realizaciju; mesečno utvrđivanje osnovnih jedinica sadržaja, predviđenih nastavnim planom i programom; dnevno planiranje sa detaljnim predviđanjem i razradom aktuelnih sadržaja i materijala. Drugi aspekt vremenske dimenzije odnosi se na planiranje odluka koje su nastavnici doneli na početku školske godine. Naime, početkom školske godine najveći broj nastavnika postavlja veliki broj zahteva koji mogu imati snažnog uticaja na mogućnosti donošenja odluka posle toga.

Planiranje se najčešće javlja u sledeća tri oblika: godišnje, periodično i svakodnevno. Godišnje planiranje obuhvata tematske grupe ili celine, periodično se

sastoji iz grupe više međusobno povezanih tematskih celina a najmanji element didaktičkog planiranja odnosi se na planiranje nastavnog časa i pravljenje konspekata. Može se, uopšteno, reći da godišnji planovi imaju strategijski karakter, periodični-taktički, a svakodnevni-operativni.

GODIŠNJI PLAN RADA

Planiranje celokupnog vaspitno-obrazovnog rada škole pretpostavlja da se na osnovu postavljenih ciljeva i zadataka i predviđenih opšterprogramskih zahteva, izvrši neophodna datja razrada i konkretizacija i definiše ono što se želi i može postići ukupnom vaspitnoobrazovnom i didaktičkom aktivnošću.

Izrada ovih planova i programiranja je složena, kompleksna i u njoj se više insistira na postavljanju opštih zahteva. Tojome se obično podrazumeva: formulisanje nastavnih celina ili tema za sve nastavne predmete, konkretizacija nastavnih ciljeva i zadataka, korelacija u okviru različitih nastavnih disciplina i područja (vremenska i sadržajna), predviđanja obaveza i zadataka u okviru ostalih oblika pedagoškog rada, nastavnih i vannastavnih (dopunskog i dodatnog rada, slobodnih aktivnosti i dr.); zajednica učenika, izleta i ekurzija; školskih i domaćih zadataka; priredbi i takmičenja i dr.; učešće stručnih službi u planiranju i realizovanju vaspitnoobrazovnog i nastavnog rada (školskih pedagoga i psihologa; bibliotekara, mediatekara); saradnja sa institucijama i stručnim službama izvan škole (određenih preduzeća i fabrika); kulturnih institucija (muzeja, pozorišta i izložbi); centara za socijalni rad, profesionalnu orijentaciju i dr.; saradnja sa roditeljima i društvenom sredinom; praćenje i kontrola toka i ostvarenih rezultata i sl.

U celini, školska godina predstavlja period u kome učenici treba da završe jedan od razreda u osnovnoj ili srednjoj školi. Koliko će njih preći u sledeći razred, u velikoj meri zavisi od kvaliteta planiranja rada za celu školsku godinu, a u okviru njega i planiranja za pojedine periode pa i dane (časove). Godišnji plan rada omogućava uvođenje dodatnih aktivnosti (dodatnog rada) za najспособnije učenike kao i dopunskih aktivnosti (dopunskog rada) za slabije učenike, za one koji zaostaju u radu i učenju.

Jedan od značajnijih uslova za uspešno planiranje godišnjeg rada odnosi se na znanje, rezultate samih učenika. Rad sa dobrim, uspešnim razredima dozvoljava efikasniju obradu nastavnih sadržaja, samostalne i kreativne zadatke, što omogućava da se predupredi ili ukloni neuspeh iz pojedinih predmeta kao i postizanje većih i uspešnijih rezultata u nastavi uopšte. Treba takođe, predvideti i dodatni rad za najbolje i najспособnije učenike u cilju zadovoljavanja njihovih sklonosti, težnji i interesovanja. U godišnjim planovima mogu se predvideti i različiti oblici kooperacije i uzajamne pomoći u raznim vidovima među učenicima (ako je potrebno i u obliku rada u dopunskim grupama), kao i eventualna pomoć roditelja u postizanju što većih i boljih rezultata u školskom i vanškolskom radu.

PERIODIČNI PLAN RADA

Ovaj oblik planiranja sastoji se iz grupe više međusobno povezanih tematskih celina, odnosno tematskih časova, koji se ostvaruju u više vremenskih perioda (polugodišnjem, tromesečnom, mesečnom, nedeljnom). Rad u svakom od njih

protiđe u sličnom ritmu: počinje *razradom plana*, zatim sledi *obrada novog gradiva* (realizacija plana), čemu se dodaje *sistematska kontrola*, davanje periodičnih procena, i na kraju dolazi *informisanje roditelja* o uspehu, odnosno napredovanju učenika, kao i zajednička predviđanja od strane škole i porodice, najefikasnijih postupaka i sredstava za pomoć u prevazilaženju nedovoljnog uspeha jednog broja učenika.

PLANIRANJE NASTAVNOG ČASA

Planiranje nastavnika za čas je *osnovni uslov* za uspešno planiranje nastave. Ovo pripremanje obuhvata sledeće elemente: *poznavanje programa učenja* iz odgovarajućeg (ili odgovarajućih) predmeta; *ciljeva i zadataka*; *materijala za učenje*. Bez dobrog, temeljnog poznavanja *nastavnog programa* ne može se uspešno predvideti organizacija nastave u pogledu obima, dubine i načina obrade pojedinih nastavnih jedinica i odgovarajuća priprema. Bez solidnog poznavanja nastavnog programa nije moguća primena odgovarajuće korelacije i koordinacije gradiva sa najbližim, srodnim disciplinama čija realizacija može doprineti boljem razumevanju i produbljivanju nastavnih sadržaja. Program iz prethodnog (prethodnih) razreda omogućava nastavniku da sagleda šta su učenici prethodno trebalo da savladaju i da li su u učenju ovi sadržaji obrađeni uspešno i na adekvatan način.

Dalji elemenat uspešnog pripremanja za čas podrazumeva *upoznavanje nastavnika sa udžbenikom (udžbeničima)*. Proučavanje udžbenika koji su namenjeni učenicima, za nastavnika ima drukčiji cilj nego kada su u pitanju učenici. Nastavnik u udžbeniku treba da sagleda kako je i na koji način odmeren sadržaj i obim gradiva iz pojedinih poglavlja i tematskih celina s obzirom na vreme (fond časova), predviđeno za obradu, utvrđivanje, usvajanje, rešavanje zadataka kao i u odnosu na uzrast i mogućnosti učenika. Zatim, da li u gradivu ima netačnosti ili proizvoljnosti u obradi i tumačenju; šta bi trebalo dati učenicima kao pomoćnu i dopunsku literaturu u cilju produbljivanja nastavne materije, podsticanja i razvijanja interesovanja za određenu nastavnu disciplinu, za pojedina pitanja i probleme, naročito ona suštinskog karaktera.

Proučavanje *pomoćne literature* (priručnika, monografija, stručne i naučno-popularne literature, časopisa, drugih izvora informacija), treba da pomogne i olakša rad nastavniku da svoja predavanja učini bogatijim i sadržajnijim, privlačnijim i podsticajnijim.

Proučavanje *metodika* odgovarajućih nastavnih predmeta, kao i pedagoške, psihološke i didaktičke literature, omogućava nastavniku da svoja predavanja organizuje na savremen način.

Osnovna strukturalna jedinica planiranja može se označiti kao *zadatak*. Zadatak se sastoji iz nekoliko elemenata koji obuhvataju: *sadržaje*, koje treba izložiti učenicima; *materijale*, tj. ono što učenici mogu da posmatraju i/ili manipulišu; *aktivnosti*, koje će nastavnici i učenici obavljati tokom časa (što podrazumeva i vremensku podelu nastavnih sadržaja i materijala); *ciljeve*, najčešće za konkretne zadatke učenja i delovanja. U pogledu ponašanja, ciljevi nisu isto što i zadaci. Ciljevi su znano širi, opštijeg su karaktera ali su funkcionalni. Sledeći elemenat

predstavljaju *učenici* (njihove sposobnosti, potrebe, težnje i interesovanja) dok poslednji, šesti elemenat, predstavlja *socijalno-kulturni kontekst nastave*, koji se odnosi na razred kao celinu, njegov smisao za kolektivnost, podrazumevajući i različita grupisanja učenika u toku nastave. U ostvarivanju predviđenih zadataka, nastavnici ne unose uvek sve *napred pomenute elemente*.

Mogu se razlikovati tri faze planiranja časa, odnosno predavanja: *priprema*, *osnovna*, koja zavisi od tipa nastavnog časa, i *završna*, koja obuhvata ponavljanje, utvrđivanje i usvajanje kao i zadavanje vežbi, domaćih zadataka i sl.

Konspekt je širi, detaljniji i produbljeniji plan nastavnog časa i on obuhvata sledeće elemente: *temu nastavne jedinice*, *ciljeve i zadatke*, *redosled izlaganja* (sa podelom na pojedine etape), *nastavne metode i sredstva* koje nastavnik predviđa na pojedinim etapama, *eventualna pitanja nastavnika i učenika*, *vežbanja i domaće zadatke*. Pri planiranju programiranog učenja i nastave, nastavnik može predvideti dodatne zadatke i materijale za učenike koji rade brže i uspešnije.

Racionalna i efikasna priprema časa zahteva da nastavnik predvidi *tip časa* (upoznavanje s novim gradivom, ponavljanje, utvrđivanje, ispitivanje i sl.), adekvatan izbor organizacionih oblika, *nastavnih metoda i postupaka*, kao i *didaktičkih sredstava*. Prilikom planiranja, nastavnik ima u vidu i raspored klupa i stolova, ukoliko predviđa rad *po grupama*, kao i položaj školske table, mogućnost korišćenja projekcija, pripremanje potrebnih modela i slika, rad u laboratoriji, izbor geografskih i istorijskih karata, primenu folija i sl.

Prilikom pravljenja konspekta, posebna pažnja se obraća preciziranju i konkretizaciji cilja časa i vaspitno-obrazovnih zadataka. Njihovo realizovanje treba da omogući učenicima da ovladaju neophodnim znanjima, umenjima i veštinama, podrazumevajući ovde i razvoj intelektualnih i drugih psihičkih funkcija, ovladavanje metodama i tehnikama samostalnog rada i učenja (samooobrazovanje), osposobljavanje za *procenjivanje*, *sagledavanje* i *sudjenje* neophodnih relacija i zakonitosti, rešavanja problema. Precizno određivanje zadataka i postavljanje realnih zahteva treba jasno da pokaže šta, kako i koliko se želi i može postići obradom predviđene nastavne jedinice.

Polazeći od konkretnog sadržaja nastavne materije, nastavnik treba da sagleda dva međusobno povezana aspekta: jedan od njih je „jezgro“, osnova ili suština sadržaja, a određuje se na osnovu zahteva koji su potrebni svakom pojedincu, tj., neophodni nivo opšteg obrazovanja i kulture, bez obzira na dalje životne i profesionalne planove. „Jezgro“ predstavlja *osnovu*, bazu opšteobrazovne pripreme i ne zavisi od regionalnih uslova i individualnih mogućnosti učenika. Drugi aspekt (diferenciran, promenljiv) uslovljen je razvojem individualnih mogućnosti učenika, uzimanjem u obzir lokalnih i regionalnih uslova, nacionalnih posebnosti, tradicije i dr.

Treba podržati značaj ovih zahteva jer se na ovaj način omogućava učenicima da uspešno ovladaju neophodnim informacijama, zapostave nebitne i drugorazredne činjenice i sadržaji a usvoje *vodeće ideje*, *osnovne kategorije*, ono što predstavlja *suštinu* određene nastavne materije.

Sve više se menjaju postojeća shvatanja o znanju. Naime, sve se više podvlači značaj *ekonomije znanja*. Nauka i tehnika se razvijaju *takvim tempom* da već u životu jedne generacije dolazi do zastarevanja opštih, stručnih i profesionalnih znanja. Zbog

toga se u savremenoj nastavi sve manje insistira na ekstenzivnom sticanju znanja, njegovom enciklopedijskom karakteru, detaljisanju i usvajanju niza pojedinosti nevažnih činjenica, podataka, događaja. Štampani materijali, tehničke i druga savremena sredstva sve više će činiti nepotrebnim pamćenje detalja.

Danas se drugačije gleda i na pamćenje, čija se uloga i značaj ne umanjuje već se suštinski menja. Umesto memorisanja, angažovanjem mehaničkog pamćenja, u savremenoj nastavi sve više se zahteva logičko pamćenje – pamćenje usmereno i povezano sa misaonim procesima. Rešenja za poboljšanje stepena i uticaja rezultata nastave i obrazovanja danas se vide u izgrađivanju efikasnijeg sistema intelektualnog vaspitanja, a posebno u razvijanju i usavršavanju mišljenja. Usvajanje znanja samog po sebi nije garancija za sposobnost da se misli, još manje da se komunicira, jer savremeno društvo i ekonomski život bitno zavise od obeju sposobnosti: i da se misli i da se komunicira. Stoga je fundamentalni cilj razrednih aktivnosti stvaranje situacija koje zahtevaju intenzivnu primenu mišljenja i raznovanja, o čemu valja posebno voditi računa prilikom planiranja.

KONTROLA IZVRŠENJA PLANA

Planiranje ima svrhu samo ukoliko suštinski utiče na tok predviđenog rada i ako je povezano sa kontrolom obavljenih aktivnosti.

Može se govoriti o stalnoj kontroli, o kontroli periodičnih planova, koju obavlja direktor, odnosno uprava škole; kvantitativnoj kontroli, kojom se proverava u kojoj su meri i koliko učenici uspešno usvojili odgovarajuće informacije, veštine i navike, i koliko su one uticale na razvoj njihovih saznavnih sposobnosti, stavova i ubeđenja; samokontrolu, koju provode nastavnici, proveravajući postignute rezultate učenja i upoređujući ih sa prethodnim planom. Za razliku od oblika i vrsta kontrole koje obavljaju školski organi, direktor škole ili ovlašćeni prosvetni organi različitog nivoa, bitna i odlučujuća kontrola predviđenog rada pripada samim nastavnicima.

Najveća vrednost i značaj samokontrole ogledaju se u analizi obavljenog rada, putem objektivnog sagledavanja propusta i nedostataka, traženjem sredstava i mogućnosti za poboljšavanje oblika, postupaka, metoda i organizacije.

Postavlja se pitanje: da li plan rada treba da bude strogo poštovan ili se mogu dozvoliti odstupanja od njega? Plan se pravi zbog efikasnijeg i racionalnijeg nastavnog rada, njegove optimizacije i predstavlja neku vrstu norme za nastavnike. Njime se reguliše i usmerava rad nastavnika tokom određenog vremenskog perioda i od njega ne treba odstupiti ako za to nema stvarnih razloga. Međutim, odstupanja su neophodna, ako se analizom određene situacije mogu pronaći mogućnosti celishodnijih, racionalnijih i efikasnijih rešenja od onih koja su bila planom predviđena.

Brojni istraživači su proučavali planiranje od strane nastavnika, primenom raznovrsnih instrumenata, metoda i postupaka, imajući u vidu različite aspekte procesa planiranja.

U najvećem broju istraživanja utvrđeno je da se nastavnici u svojim planovima najviše bave sadržajem nastave. Pri tome nastavnici su manje usmereni na strukturu samog predmeta a više na selekciju sadržaja i ostvarivanje postavljenih ciljeva i zadataka. Prilikom planiranja, nastavnici imaju u vidu informacije o svojim

učenicima, njihovim prethodnim znanjima, mogućnostima i interesovanjima. Međutim, suštinska pažnja je usmerena na aktivnosti koje se odvijaju tokom izlaganja lekcije tj. tokom nastavnog procesa. Ove aktivnosti se odnose na utvrđivanje potrebnog vremena, sekvencionisanje, raspored vremena neophodnog za izlaganje sadržaja i predviđenih sredstava i materijala tokom izlaganja. U jednom broju studija nadenno je da je vođenje učenika primarni elemenat u planiranju, posebno ako se radi o njihovom grupisanju. Aktivnosti nastavnika i učenika zauzimaju dominantno mesto i značaj u planovima nastavnika (R. J. Shavelson, 1985).

Preporučiti

Saj
↑
p

Mogu

Moj

Imam pag u
3-8

LITERATURA

Korisnicima udžbenika, koji žele da detaljnije prouče osnovne pedagoške probleme, preporučujemo da izvrše uporednu analizu naših tekstova sa tekstovima iz drugih udžbenika. Zato u spisku literature navodimo skoro sve udžbenike pedagogije i didaktike, koji su u proteklih sto godina korišćeni na našim prostorima.

Takođe, navodimo i spisak najaktuelnijih i najčešće korišćenih knjiga prilikom pripremanja ispita na pojedinim višim školama i fakultetima.

I deo: OPŠTA PEDAGOGIJA

UDŽBENICI:

1. Isajlović, Dimitrije: *Preilutelnija pedagogie, na koju su odgovarovali i tečenija stizatelji*, Budim, 1814.
2. Atanacković, Platon: *Pedagogija i metodika* (prema Pomeniku M.D. Miličevića), Budim, 1814.
3. Isajlović, Dimitrije: *Pedagogija i metodika vo upotreb. Slaveno-serbskih dezonastavnikov*, Budim, 1817.
4. Nestorović, Uroš: *Pedagogija i metodika liho rukovodstvo k nauki vospitania i nastavljenja*, Budim, 1817.
5. Berić, Jovan: *Način nastavljenja za graždanske i selske dezonastavnike* (postoji i kao prevod, 1815), Budim, 1831.
6. Milovuk, Katarina: *Pedagogika*, Državna štamparija, Beograd, 1866.
7. Matić, dr Dimitrije: *Vaspitavanje odrasle dece*, Beograd, 1866.
8. Matić, dr Dimitrije: *Nauka o vaspitanju - vaspitavanje male dece, po profesoru Riku i još nekim piscima*, Državna štamparija, Beograd, 1867.
9. Razen, Mihailo (Ružić, Mihailo): *Nauka o vaspitanju*, Beograd, 1867.
10. Miličević, M.D.: *Pedagogijske pouke za učitelje, roditelje i sve prijatelje narodnog obrazovanja*, Beograd, 1870.
11. Basariček, Stjepan: *Teorija pedagogije*, Zagreb, 1876.
12. Bakić, dr Vojislav: *Nauka o vaspitanju*, knjiga I i II, Beograd, 1878.
13. Vasiljević, A.: *Fiziološko-psihološki osnovi pedagogike*, Državna štamparija, Beograd, 1879.
14. Simić, Mileva: *Pedagogija. Učenicima viših devojčakih škola i mladim materama*, Novi Sad, 1891.
15. Adžić, Stamen: *Uvod u nauku o vaspitanju*, Beograd, 1892.
16. Čurčić, S.: *Pedagogika ili nauka o vaspitanju*, Beograd, 1895.
17. Basariček, dr Stjepan: *Pedagogija*, Zagreb, 1896.
18. Bakić, dr Vojislav: *Opšta pedagogika*, Beograd, 1897.
19. Bakić, dr Vojislav: *Poselna pedagogika*, Beograd, 1901.
20. Protić, M. Ljub.: *Pedagogika*, Kragujevac, 1899.
21. Radosavljević, dr Paja: *Uvod u eksperimentalnu pedagogiju*, Zagreb, 1910.
22. Milošević, M.: *Opšta kulturna pedagogika*, Beograd, 1911.
23. Protić, Ljubomir: *Pedagogika*, Beograd, 1911.

24. Miodragović, Jovan: *Narodna pedagogika u Srbiji ili kako naš narod podiže porod svoj*, Štamparija „Simion Mirotočević“, Bgd., 1914.
25. Šević, Milan: *Stara i nova pedagogija*, Beograd, 1920.
26. Janković, dr Milan: *Uvod u pedagogiku i opštu metodiku*, Beograd, 1920.
27. Jevrić, Sima: *Osnovi dece psihologije i eksperimentalne pedagogike*, Beograd, 1921.
28. Čubrović, dr Pavle: *Osnovi pedagogike*, Štamparija „Mirotočević“, Beograd, 1922.
29. Rakić, dr Vičentije: *Opšta teorija obrazovanja – tabaci za studente univerziteta*, Beograd, 1924.
30. Maksimović, S.M.: *Osnovi pedagogije, logike i psihologije*, Geca Kon. Beograd, 1925.
31. Protić, Ljubomir: *Praktična pedagogika*, Beograd, 1926.
32. Vanlić, M.: *Opšta pedagogika – tabaci za studente Više pedagoške škole*, Beograd, 1926.
33. Jovanović, Jovan: *Pedagogija*, izdanje knjižarnice Rajković i Duković, Beograd, 1928 (I. Pedagoška Fiziologija, II. Pedagoška Psihologija, III. Didaktika, IV. Metodika, V. Organizacija škole).
34. Spasić, V.: *Uvod u novu pedagogiku i savremeno vaspitanje*, Beograd, 1929.
35. Mladenović, dr Voja: *Osnovi nauke o vaspitanju*, Beograd, 1932.
36. Vučić, dr Radmilo: *Osnovi pedagogike*, Beograd, 1934.
37. Marjanović, Teodor: *Nauka o vaspitanju (pedagogika)*, izdanje pisca, Pančevo, 1934.
38. Mladenović, dr Voja: *Opšta pedagogika*, Beograd, 1936.
39. Kirilović, Dimitrije: *Osnovi opšte pedagogike*, Novi Sad, 1938.
40. Pejheli, Vasilije: *Opšta pedagogika*, Beograd, 1940.
41. Pataki, dr Stjepan: *Uvod u opću pedagogiju*, Biblioteka prosvjetnog radnika, PKZ, Zagreb, 1947.
42. Tkalečić, M.: *Pedagogija I, II, III deo*, Stručni odsjek MCO zagrebačkog sveučilišta, Zagreb, 1949.
43. Šmit, dr Vlado: *Pedagogika I, II, III i IV del*, Ljubljana, DSZ, 1951.
44. Pataki, dr Stjepan: *Opća pedagogija*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1951, više izdanja.
45. Teodosić, Radovan, redaktor (autori: N. Perišić, M. Mirković, B. Rakić i N. Potkonjak): *Opšta pedagogika*, I i II knjiga, Pedagoško društvo NR Srbije, Beograd, 1953.
46. Teodosić, Radovan: *Pedagogika*, Sarajevo, 1957.
47. Pataki, dr Stjepan, urednik: *Opća pedagogija*, VIII skraćeno izdanje, uredili ovo izdanje Ante Vukasović i Edo Vajnski, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, 1963.
48. Leko, Ivan: *Opća pedagogija*, Zagreb, 1964.
49. Krneta, dr Ljubomir – Potkonjak, Milena – Potkonjak, dr Nikola: *Pedagogija*, udžbenik za učiteljske škole, Beograd, 1965, više izdanja.
50. Teodosić, R. – Ničković, R. – Prokić, B. – Novaković, M.: *Pedagogika*, Sarajevo, 1965, više izdanja.
51. Krneta, Lj. i grupa jugoslovenskih autora: *Pedagogija*, knjiga I i II, Matica hrvatska, Zagreb, 1969.
52. Leko, Ivan: *Uvod u pedagogiju*, Narodne novine, Zagreb, 1969.
53. Potkonjak, M. – Potkonjak, N. – Krneta, Lj.: *Vetbanja iz pedagogije*, Priručnik uz udžbenik za učiteljske škole, Beograd, 1969.
54. Orlović-Potkonjak, Milena i Potkonjak, Nikola: *Pedagogija*, I deo, udžbenik za pedagoške akademije, Beograd, 1973.
55. Orlović-Potkonjak, Milena i Potkonjak, Nikola: *Pedagogija*, II deo, udžbenik za pedagoške akademije, Beograd, 1974.
56. Marković, Žika: *Osnovi pedagogije i andragogije*, Viša škola za obrazovanje radnika, Kragujevac, 1976.
57. Čojanović, Nedeljko i Dervišbegović, Muhamed: *Psihologija i pedagogija za medicinske škole*, Sarajevo, 1976.
58. Krneta, dr Ljubomir: *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd, 1978.
59. Šimleša, dr Petar, redaktor: *Pedagogija*, PKZ, Zagreb, 1978, više izdanja.
60. Đorđević, dr Jovan i Potkonjak, dr Nikola: *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd, prvo izdanje 1982, peto izdanje 1990.
61. Potkonjak, mr Milena i Potkonjak, dr Nikola: *Pedagogija*, udžbenik za III godinu pedagoške akademije, Beograd, 1983.

62. Malić, Josip i Mužić, Vladimir: *Pedagogija*, udžbenik za usmjereno obrazovanje, Zagreb, III izdanje 1983.
63. Orlović-Potkonjak, mr Milena i Trnavac, Nedeljko: *Pedagogija*, udžbenik za II razred pedagoške akademije, I izdanje 1980, II izdanje 1985, Beograd.
64. Lekić, dr Doro i Kosanović, Dušan: *Školska pedagogija*, Priština, 1986.
65. Potkonjak, dr Nikola – Orlović-Potkonjak, mr Milena – Trnavac, dr Nedeljko: *Osnovi pedagogije*, udžbenik za IV razred usmerenog obrazovanja – prosvetne struke, Beograd, 1988.
66. Baković, dr Milan: *Osnovi pedagogije*, Beograd, 1989.
67. Vukasović, dr Ante: *Pedagogija*, Zagreb, 1990.
68. Nebričić, Danilo: *Školska pedagogija*, Pedagoška akademija, Sremska Mitrovica, 1990.
69. Đorđević, dr Mladen i Ničković, dr Radisav: *Pedagogija*, Gradina, Niš, 1990.
70. Đorđević, dr Jovan i Trnavac, dr Nedeljko: *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd, 1992.

PREVEDENI UDŽBENICI PEDAGOGIJE:

1. Heroncijski, Plutarh: *O vaspitanju dječj*, Na drevni srbjski jazyk preložil Jovan Runoslav, rodom Serb, otčestvom iz Ugrin, Budin, 1809.
2. Vilom, Peter: *Pedagogija i metodika za učitelje građanskih i sefskih škola*, preveo, Bočić Jovan, Budin, 1816.
3. Popović, Stevan, D.: *Rad u školi (metodika) za učenike učiteljskih škola i učitelje osnovnih škola* – po Karlu Kern, Beograd, 1872.
4. Šarbova, Mišel: *Pedagogija ili temelji školovanja*, Srpski od M.D. Milčevića, Beograd, 1872.
5. Dites, Fridrih: *Teorija pedagogije ili osnovi nauke o vaspitanju i nastavi* (preveo Milorad Šapčanić), Beograd, 1872.
6. Keler, August: *Novo vaspitanje. Osnova pedagoških ideja Frebelovih i njihova primena u porodici*, preveo Vladimir Krasić, Novi Sad, 1881.
7. Pouke iz pedagogije – prevod nemačkih autora, preveo Radivojević, Novi Sad, 1889.
8. Lindner: *Temelji znanstvene pedagogije*, preveo Radivojević, Zemun, 1901.
9. Kompejre, Gabriel: *Teorijska i praktična pedagogija*, Beograd, 1907.
10. Brauning, Oskar: *Uvod u istoriju vaspitnih teorija*, Beograd, 1909.
11. Raju, dr V.: *Osnove pedagogike*, drugo izdanje, Beograd, 1921.
12. Natorp, Paul: *Opšta pedagogija*, preveo Milan Šević, drugo izdanje, Beograd, 1922.
13. Tumirc, Oto: *Osnove pedagogije – kako dete posuje i tri*, Beograd, 1928.
14. Hesen, dr Sergije: *Osnove pedagogike, uvod u primenjenu filozofiju*, Beograd, 1933.
15. Sorokin, P.A.: *Socijalna pedagogika*, Beograd, 1937.
16. *Osnovni problemi pedagogije*, Zbornik rasprava sovjetskih pedagoga, PKZ, Zagreb, 1947.
17. Jesipov, B.P. i Gončarov, N.K.: *Pedagogika*, Prosveta, Beograd, 1947.
18. Jesipov, B.P. i Gončarov, N.K.: *Pedagogika*, Znanje, Beograd, 1949.
19. Gruzdjev, redaktor: *Pedagogija*, Beograd, 1949.

OSTALA LITERATURA:

1. Arijes, Filip.: *Vekovi detinjstva*, Beograd, 1989.
2. Blum, B.S.: *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*, knjiga I, Beograd, 1970, kognitivno područje.
3. Biler, Š. i dr.: *Problemi detinjstva i učitelj*, Tigrad, 1962.
4. Bıld, B. i Elina, B.: *Savremeno izučavanje produktivnosti nastavnika*, Beograd, 1968.
5. Bandur, dr Veljko: *Učenik u nastavnim procesu*, Sarajevo, 1985.
6. Bojanin, dr Svetomir: *Škola kao bolest*, Beograd, 1990.
7. Dikem, Emil: *Vaspitanje i sociologija*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1981.
8. Delpi, Etore: *Škola bez katedre*, RIGZ, Beograd, 1976.

9. Dordević, dr Jovan: *Različiti metodološki pristupi u proučavanju problema maratnog vaspitanja*, Prosveta, Beograd, 1977.
10. Dordević, dr Jovan i Dordević, dr Bosiljka: *Učenici u svojstvima svojih nastavnika*, Prosveta, Beograd, 1988.
11. Dordević, dr Bosiljka: *Savremena porodica i njena vaspitna uloga*, Prosveta, Beograd, 1985.
12. Dordević, dr Bosiljka: *Individualizacija vaspitanja darovitih*, Prosveta, Beograd, 1979.
13. Far, Edgar i drugi: *Učiti za život - svei obrazovanja danas i sutra*, Stručna štampa, Beograd, 1975 (prevod knjige „Naučiti postojati“).
14. Granese, Alebro: *Dijalektika odgoja*, Zagreb, 1978.
15. Gruđen, Zdenka: *Psihoterapijska pedagogija*, Zagreb, 1989.
16. Gajić - Pavišić, Slobodanka: *Kašnjanje i dete*, Beograd, 1988.
17. Herera, Antonio i Mandić, Petar: *Obrazovanje za XXI stoljeće*, Zavodi za udžbenike, Sarajevo i Beograd, 1989.
18. Holt, Džon: *Kako djeca doživljavaju neuspjeh*, Sarajevo, 1979.
19. Ikor, R.: *Škola i kultura*, Beograd, 1980.
20. Ilić, Ivan: *Dole škole*, Beograd, više izdanja.
21. Jurić, dr Vladimir: *Metodika rada školskog pedagoga*, Školska knjiga, Zagreb, 1988.
22. Jurić, Šimunović, A. i dr.: *Teškoće u učenju i vladanja*, Školska knjiga, Zagreb, 1982.
23. Joksimović, S.: *Mladi u društvu vršnjaka*, Beograd, 1986.
24. Kamenov, dr Emil: *Predškolska pedagogija*, I deo, Zavod za udžbenike, Beograd, 1985.
25. Kačavenda - Radić, dr Nata: *Slobodno vreme i obrazovanje*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1989.
26. Kocić, dr Ljubomir: *Pedagoški eksperiment - karakteristike i mogućnosti*, Prosveta, Beograd, 1981.
27. Kocić, dr Ljubomir: *Eksperimentalna pedagogija*, Prosveta, Beograd, 1983.
28. Koren, I.: *Kako prepoznati i identifikovati nadarenog učenika*, Zagreb, 1989.
29. Klos, Arnold: *Socijalistička doktrina odgoja*, Zagreb, 1962.
30. Kums, Filip: *Sveučna kriza obrazovanja*, Beograd, 1971.
31. Langran, Pol: *Uvod u permanentno obrazovanje*, Beograd, 1976.
32. Majl, Alisa: *Kreativnost u nastavi*, Sarajevo, 1968.
33. Mandić, dr Petar: *Savetodavni vaspitni rad sa osnovama metodike vaspitnog rada*, Sarajevo, 1986.
34. Mialare, Gaston: *Uvod u edukacijske znanosti*, Školske novine, Zagreb, 1989.
35. Mortensen, D.G. i Šmiler, A.M.: *Pedagoško vodenje u savremenim školama*, Sarajevo, 1973.
36. Mužić, dr Vladimir: *Metodologija pedagoških istraživanja*, Sarajevo, 1968.
37. Nil, Aleksandar: *Slobodna deca Amerikila*, BIGZ, Beograd, 1975.
38. Nikolić, dr Milenko: *Glavne tendencije razvoja obrazovanja u svijetu*, Školska knjiga, Zagreb, 1984.
39. Ogbi, J.G.: *Pedagoška antropologija*, Zagreb, 1989.
40. *Pedagoška enciklopedija*, I i II tom, uredili dr Petar Šimleša i dr Nikola Potkonjak, Zavod za udžbenike, Beograd, 1989.
41. Pivac, dr Josip: *Škola na prekretnici*, Zagreb, 1989.
42. Potkonjak, dr Nikola: *Izabrana dela*, I, II i III tom, Pedagoški fakultet, Osijek, 1981.
43. Potkonjak, dr Nikola: *Teorijsko-metodološki problemi pedagogije*, Prosveta, Beograd, 1977.
44. Potkonjak, dr Nikola: *Kuda ide srednje obrazovanje*, Zavodi za udžbenike, Beograd-Sarajevo, 1989.
45. Pulovski, V.: *Prema školi otvorenih vrata*, Spektar, Zagreb, 1987.
46. Putevi obrazovanja - strana iskustva (prevodil, priredio Čeda Nedeljković, Beograd, 1991.
47. Radovanović, mr Srećana: *Stavovi učenika prema društveno-korisnom radu*, Prosveta, Beograd, 1984.
48. Rakić, dr Branko: *Procesi i dinamizmi vaspitnog delovanja*, Sarajevo, 1976.
49. Suhodolski, Bogdan: *Tri pedagogije*, Beograd, 1974.
50. Šaranović-Božanović, dr Nadežda: *Uroci i modeli prevencije školskog neuspjeha*, Prosveta, Beograd, 1984.

51. Šaranović-Božanović, dr Nadežda: *Mogućnosti predupređivanja neuspjeha u nastavi primenom teorije etapnog formiranja umnih radnji*, Prosveta, Beograd, 1976.
52. Šaranović-Božanović, dr Nadežda: *Mogućnosti uticanja na kognitivni razvoj učenika koji pokazuju neuspjeh*, Prosveta, Beograd, 1980.
53. Šefer, J.: *Druženje u razredu*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1983.
54. Švajcer, dr Vilko: *Grupa kao subjekti obrazovanja*, Zagreb, 1964.
55. Trebješćin, dr Žarko: *Predstave o detetu u srpskoj kulturi*, Srpska književna zadruga, Beograd, 1991.
56. Trnavac, dr Nedeljko: *Školski sistemi na raskriću*, Zavod za udžbenike, Beograd i Dečje novine, G. Milanovac, 1987.
57. Trnavac, dr Nedeljko i saradnici: *Male seoske škole*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, 1992.
58. Zaninović, dr Mate: *Opća povijest pedagogije*, Školska knjiga, Zagreb, 1988.
59. Zaninović, dr Mate: *Pedagoška hrestomastija*, Zagreb, 1985.
60. Ziebaik, dr Leon: *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*, Prosvetni pregled, Beograd i Dečja novine, G. Milanovac, 1983.

II deo: DIDAKTIKA

UDŽBENICE:

1. Radulović, Petar: *Didaktika i metodika*, II izdanje, Pančevo, 1891.
2. Basaričević, dr Stjepan: *Pedagogija*, II dio: Opća nauka o obuci, Zagreb, 1903.
3. Rajačić, Dušan: *Posebna didaktika*, Beograd, 1921.
4. Rakić, dr Vcentije: *Pedagogija*, II deo Didaktika, izdanje Momčilo Mihalović, Mostar, 1928, štampa „Obod“, Karić i Slijepčević, Sarajevo.
5. Fiker, Paul: *Didaktika nove škole*, Geca Kon, Beograd, 1939.
6. Ješipov, B. P.: *Elementarna didaktika*, Beograd, 1946.
7. Komenski, J.A.: *Velika didaktika*, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd, 1954, više izdanja.
8. Stefanović, Blagoje: *Nove didaktičke forme*, 1960.
9. Resper, M.: *Nastavna tehnika*, Naučna knjiga, Beograd, 1960.
10. Danilov - Jesipov: *Didaktika*, Veselin Masleša, Sarajevo, 1961.
11. Poljak, dr Vladimir: *Didaktičke teme*, PKZ, Zagreb, 1966.
12. Šilih, G.: *Didaktika*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1967.
13. Prodanović, dr Tihomir: *Osnovi didaktike*, Beograd, 1968.
14. Janjusević, Milan: *Didaktika*, Vuk Karadžić, Beograd, 1969.
15. Poljak, dr Vladimir: *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, 1970.
16. Šmidt, dr Vlado: *Visokoškolska didaktika*, PKZ, Zagreb, 1972.
17. Prodanović - Ničković: *Didaktika*, Beograd, 1974, više izdanja.
18. Dordević, dr Jovan: *Intelektualno vaspitanje*, ICS, Beograd, 1975.
19. Dordević, dr Jovan: *Savremena nastava - organizacija i oblici*, Naučna knjiga, Beograd, 1981.
20. Lekić, dr Dorđe: *Eksperimentalna didaktika*, PTF, Zrenjanin, 1976.
21. Filipović, dr Nikola: *Didaktika*, I i II, Svjetlost, Sarajevo, 1981.
22. Baković, dr Milan: *Didaktika*, Naučna knjiga, Beograd, 1984.
23. Dordević, dr Jovan: *Intelektualno vaspitanje i savremena škola*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1991.

OSTALA LITERATURA:

1. Bogićević, M.: *Tehnologija savremene nastave*, Zavod za udžbenike, Beograd, 1974.
2. Baković, M.: *Teorijske osnove programirane nastave*, Beograd, 1972.
3. Bruner, D.L.: *Proces obrazovanja*, Pedagogija, broj 2, 1976.

90 → hvala ti
 → spregao struice
 da li ona ziti

4. Đurđević, B.: *Dodatni rad učenika osnovne škole*, Beograd, 1977.
5. Furian, L.: *Moderna nastava i intenzivnije učenje*, Zagreb, 1966.
6. Havelka, N.: *Psihološke osnove grupnog rada*, Beograd, 1980.
7. Janjusević, M.: *Nastavne metode*, Beograd, 1960.
8. Kvaščev, R.: *Modeliranje procesa učenja*, Beograd, 1977.
9. Kvaščev, R.: *Spособnost učenja i ličnost*, Beograd, 1980.
10. Krdžulj, S.: *Učenje u nastavi otkrivanjem*, N. Sol, 1977.
11. Malić, J.: *Koncepcija savremenog udžbenika*, Zagreb.
12. Mandić, P.: *Inovacije u nastavi*, Sarajevo, 1972.
13. Ničković, R.: *Učenje putem rešavanja problema u nastavi*, Beograd, 1970.
14. Poljak, V.: *Nastavni sistemi*, PKZ, Zagreb, 1977.
15. Poljak, V.: *Vježbanja*, Zagreb, 1978.
16. Knežević, V.: *Modeli učenja i nastave*, Prosveta, Beograd, 1984.
17. Knežević, V.: *Strukturne teorije nastave*, Beograd, 1986.
18. Praćenje i ocenjivanje učenika /zbornik radova/, Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Beograd, 1982.
19. Prodanović, T.: *Problem određivanja nastavnih metoda i njihova klasifikacija*, Nolit, Beograd, 1956.
20. Rakić, B.: *Motivacija i školsko učenje*, Sarajevo, 1969.
21. Švajcar, V.: *Grupa kao subjekti obrazovanja*, Zagreb, 1964.
22. Šimleša, P.: *Suvremena nastava*, Zagreb, 1966.
23. Vičić, V.A. i Šulcr, Č.R.: *Audio-vizuelna sredstva, njihova priroda i upotreba*, Vuk Karadžić, Beograd, 1966.