

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

Glavni urednik

Radovan Damjanović

Odgovorni urednik

Dr Božidar Šekularac

Redakcija:

Radovan Damjanović

Dr Rajka Glušica

Dr Ratko Đukanović

Dr Izedin Krnić

Zorica Minić

Dr Božidar Šekularac

prof. mr Nataša Đurović

Sekretar Redakcije

Snežana Jovanović

Lektor

Sanja Orlandić

Prevodilac

Radoslav Milošević -Atos

Korektor

Vesna Vujović

Korice

Slobodan Vukićević

Kompjuterska obrada

Marko Lipovina

VASPITANJE I OBRAZOVANJE

ČASOPIS ZA PEDAGOŠKU TEORIJU I PRAKSU

Tema broja: STANJE I PERSPEKTIVE
PEDAGOŠKE TEORIJE I PRAKSE U CRNOJ GORI
Izlaganja učesnika Prve konferencije pedagoga Crne Gore

4

Podgorica, 2011

Uredništvo i administracija
VASPITANJE I OBRAZOVANJE
Podgorica, Rimski trg bb
telefon: 020 265-024; 020 405-305; 067 391-391

Prvi broj časopisa „Vaspitanje i obrazovanje” je izašao 1975. godine.

Časopis izdaje Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica

Pretplata se uplaćuje na žiro račun: 510-267-15

Godišnja pretplata:

- za studente 5.00 €

- za pojedince 10.00 €

- za ustanove 15.00 €

- za inostranstvo 20.00 €

Iznos pretplate za veći broj primalaca od 5 (pet) umanjuje se za 20%

Izlazi tromjesečno

Rukopisi se ne vraćaju

Tiraž 1000

Štampa: „Štamparija Obod” ad Cetinje

e-mail: casopis.mpin@mps.gov.me; radovan.damjanovic@mps.gov.me;
snezana.jovanovic@mna.gov.me

Glavni urednici:

Radivoje Šuković (1975-1978); Stevan Kostić (1979 - 1983);

Miloš Starovlah (1983-1991); Dr Božidar Šekularac (1992-1996);

Krsto Leković (1997-1998), Dr Pavle Gazivoda (1999-2007)

Radovan Damjanović (2007, ...)

Odgovorni urednici:

Natalija Sokolović (1977-1978), Borivoje Četković (1979-1998)

Dr Božidar Šekularac (1999-...)

SADRŽAJ
CONTENTS



SADRŽAJ

Riječ-dvije na početku

UVODNO IZLAGANJE

Nikola MIJANOVIĆ

Istorijat, stanje i perspektive razvoja
pedagoške teorije i prakse u Crnoj Gori 17

REFERATI, ČLANCI, SAOPŠTENJA

Vučina ZORIĆ

Koncepcija nove škole Džona Djujija – paradigma
savremenog odnosa obrazovanja i društva 49

Katarina TODOROVIĆ

Komunikacija kao sredstvo i efekat vaspitanja 59

Tatjana NOVOVIĆ

Uloga i značaj ranog razvoja i vaspitanja u Crnoj Gori 71

Dijana VUČKOVIĆ

Nove nastavne metode u kontekstu
tradicionalne pedagoške terminologije 81

Radovan DAMJANOVIĆ

Mjesto i uloga školskog pedagoga u razvoju pedagoške djelatnosti 97

Radoje NOVOVIĆ

Uloga pedagoga u prevenciji nasilja,
zanemarivanja i zlostavljanja u školi 109

| | |
|---|-----|
| Jovana MAROJEVIĆ Participacija učenika u školi kao pedagoški ideal budućnosti | 121 |
| Veselin RAKOČEVIĆ Školski pedagog i nastavnici u procesu podsticanja razvoja kompetencija učenika | 133 |
| Milena KOVAČEVIĆ Nastavničke kompetencije | 143 |
| Milica JARAMAZ Vrednovanje učeničkih postignuća | 157 |
| Sanja ČALOVIĆ O didaktičkim vrijednostima savremenog udžbenika | 171 |
| Milica KRULANOVIĆ Različiti oblici profesionalne orijentacije srednjoškolaca | 183 |
| Ajsela TUTIĆ Neki aspekti socijalizacije djece u vrtiću | 197 |
| Radonja BOŽOVIĆ Vježbanje u savremenoj nastavi | 209 |
| Tatijana VUJOVIĆ Profesionalni razvoj nastavnika na nivou škole | 217 |
| Rena RAKČEVIĆ Škola u prevenciji vršnjačkog nasilja – primjeri iz prakse | 227 |
| Slavica VUJOVIĆ Obrazovanje za zdrave stilove života | 239 |
| Jelena PERUNOVIĆ Škola i porodica u obrazovanju za multikulturalno društvo | 249 |
| Zoran VUJADINOVIĆ Značaj vannastavnih aktivnosti za pravilnu organizaciju slobodnog vremena učenika osnovne škole | 259 |

CONTENTS

A few words at the beginning

INTRODUCTION

| | |
|--|----|
| Nikola MIJANOVIĆ History, status and perspective of development of pedagogical theory and practise in Montenegro | 17 |
|--|----|

PAPERS, ARTICLES, STATEMENTS

| | |
|--|----|
| Vučina ZORIĆ John Dewey's Theories of Education – Paradigm of Contemporary relation of Education and Society | 49 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Katarina TODOROVIĆ Communication as a Means and Effect of Education | 59 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Tatjana NOVOVIĆ Role and Significance of Early Development and Education in Montenegro | 71 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Dijana VUČKOVIĆ New Teaching Methods in the Context of Traditional Educational Terminology | 81 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Radovan DAMJANOVIĆ Place and Role of School Pedagogue in the development of Pedagogical work | 97 |
|--|----|

| | |
|---|-----|
| Radoje NOVOVIĆ Role of Pedagogue in the Prevention of Violence, Neglect and Child Abuse in School | 109 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Jovana MAROJEVIĆ Participation of Students in School as a Pedagogical Ideal of the Future | 121 |
| Veselin RAKOČEVIĆ How School Pedagogues and Teachers support Development of students' competences | 133 |
| Milena KOVAČEVIĆ Teachers' Competences | 143 |
| Milica JARAMAZ Evaluation of Students' Achievements | 157 |
| Sanja ČALOVIĆ Didactic Values of Contemporary Textbook | 171 |
| Milica KRULANOVIĆ Different forms of Vocational Orientation of High School | 183 |
| Ajsela TUTIĆ Some Aspects of Socialization of Children in Kindergarten | 197 |
| Radonja BOŽOVIĆ Practice in Modern Teaching | 209 |
| Tatijana VUJOVIĆ School Level Professional Development | 217 |
| Rena RAKČEVIĆ School in Prevention of Violence – Case studies | 227 |
| Slavica VUJOVIĆ Education for Healthy Life Styles | 239 |
| Jelena PERUNOVIĆ School and Family in Education for Multicultural Society | 249 |
| Zoran VUJADINOVIĆ Importance of Extracurricular Activities for the proper organization of Free Time of Primary school students | 259 |

Riječ–dvije na početku



Riječ–dvije na početku

Ovaj broj časopisa *Vaspitanje i obrazovanje* posvećen je izlaganjima učesnika Prve konferencije pedagoga Crne Gore, koja je održana 17, 18. i 19. oktobra 2011. godine u Petrovcu. Skup je organizovao Forum pedagoga Crne Gore i Filozofski fakultet Nikšić (Studijski program za pedagogiju), a uz podršku Ministarstva prosvjete i sporta, Zavoda za školstvo i Centra za srednje stručno obrazovanje.

Organizatori Konferencije imali su namjeru da se na ovom stručno-naučnom skupu ukaže na ulogu, mjesto i značaj pedagoške struke u aktuelnim reformskim promjenama vaspitno-obrazovnog sistema u Crnoj Gori. To je bila prilika da se ukaže na neophodnost snažnijeg uticaja ove djelatnosti na dalje razvojne pravce ovog društvenog podsistema.

Skup je otvorio predsjednik Forum pedagoga Crne Gore Radoje Novović, a moderator Konferencije je bila doc. dr Katarina Todorović.

Konferenciju su pozdravili u ime Ministarstva prosvjete i sporta Mubera Kurpejović, pomoćnik ministra za visoko obrazovanje; u ime Ispitnog centra Crne Gore Zorica Minić; u ime pedagoga podgoričke regije Biljana Terzić, pedagoga nikšićke regije Zoran Vujadinović, pedagoga sjeverne regije Olivera Marković i pedagoga južne regije Tatijana Vujović.

Osnovna tema Konferencije bila je ***STANJE I PERSPEKTIVE PEDAGOŠKE TEORIJE I PRAKSE U CRNOJ GORI***, koja je izložena u uvodnom referatu *Istorija, stanje i perspektive pedagoške teorije i prakse u Crnoj Gori, sa posebnim naglaskom na status, ulogu i razvoj pedagoške struke i studija pedagogije*. Ova tema je razrađena kroz tri tematska područja:

- I *Društvo i aktuelne tendencije u pedagogiji i obrazovanju*
- II *Reforma vaspitno-obrazovnog sistema i uloga pedagoga*
- III *Profesionalni razvoj pedagoga i njihov uticaj na profesionalni razvoj nastavnika.*

Konferencija je radila u plenumu. Glavni uvodni referat podnio je prof. dr Nikola Mijanović, a moderatori tematskih područja bili su: doc. dr Vučina Zorić sa Natašom Tomović i Biljanom Terzić (I), Radoje Novović sa Renom Rakčević i Tanjom Vujović (II) i doc. dr Tatjana Novović sa Natašom Gazivodom i Zoranom Vujadinovićem (III).

U radu Konferencije učestvovalo je 110 pedagoga iz Crne Gore. Podneseno je 25 referata.

Na kraju, ovaj skup je usvojio i zaključke koje treba dostaviti nadležnim institucijama, a bili bi smjernice za dalji rad pedagoga i pedagoških društava u Crnoj Gori:

1. Inicirati i sa nadležnim institucijama obrazovnog sistema raditi na donošenju koncepcije razvoja pedagoške djelatnosti

2. Pokrenuti donošenje zakona o radu pedagoga kojim bi se regulisalo niz pitanja vezanih za rad ove struke (statusna pitanja, program rada, polaganje stručnog ispita, pitanje mentorstva u školi, napredovanje i usavršavanje i sl.)

3. Analizirati postojeći studijski program pedagogije te ga prema zahtjevima savremene teorije i prakse inovirati

4. Kod promjena i uvođenja novina u vaspitno-obrazovnom radu, izradi zakonske i podzakonske regulative konsultovati pedagoške teoretičare i praktičare

5. Posvetiti veću pažnju teorijskim i empirijskim istraživanjima u službi razvoja pedagoške teorije i prakse. Podsticati timski naučno-istraživački rad

6. Zalagati se za dosljednu primjenu standardizovane pedagoške terminologije

7. Raditi na uspostavljanju neposrednije saradnje i obezbjeđenju čvršće veze između pedagoške teorije i prakse

8. Obaveza je pedagoga da se redovno uključuju u sve procese koji mijenjaju postojeću vaspitno-obrazovnu praksu

9. Razmjenjivati ideje i pratiti razvoj pedagoških iskustava u drugim državama. Saradivati sa njihovim institucijama i kroz komparativne analize tražiti mogućnost za unapređenje postojećeg stanja

10. Kontinuirano organizovati stručne i naučne skupove

11. Posvetiti više pažnje organizovanju izdavačko-prevodilačke djelatnosti

12. Razmotriti mogućnost uvođenja nastavnog predmeta *Pedagogija* kao izbornog, odnosno fakultativnog predmeta u srednjoj školi.

Uredništvo časopisa

UVODNO IZLAGANJE



Nikola MIJANOVIĆ¹

ISTORIJAT, STANJE I PERSPEKTIVE RAZVOJA PEDAGOŠKE TEORIJE I PRAKSE U CRNOJ GORI

Rezime:

U ovom radu apostrofirana su najznačajnija pitanja i problemi koji su bili u fokusu interesovanja jugoslovenske, a istovremeno i crnogorske pedagoške teorije i prakse drugom polovinom dvadesetog vijeka. Većina tih i sličnih problema zaokupljala je pažnju eminentnih naučnika iz najrazvijenijih evropskih i svjetskih regiona.

Nema sumnje da je razvoj pedagoške nauke kod nas, ali i šire, dijelio sudbinu naučno-tehnološkog, ekonomskog, političkog i ukupnog civilizacijskog razvoja. Zato je prirodno shvatiti da je crnogorska pedagoška teorija i praksa u ne tako davnoj prošlosti imala zapažene rezultate i domete, ali je katkad preživljavala ozbiljne krize, kolebanja, pa i stramputice. U tom društveno-istorijskom i prosvjetnom kontekstu sagledavana je osnovna problematika, procjenjivano postojeće stanje i trasirani putevi mogućeg razvoja naše pedagogije u doglednoj budućnosti.

Pored toga, posebna pažnja u ovom radu posvećena je razvoju i ključnim zadacima Studijskog programa za pedagogiju, uključujući i projekciju razvoja pedagoške nauke u Crnoj Gori. Naznačeni pravci i perspektive razvoja naše pedagoške teorije i prakse više su izraz pretenzije da uhvatimo što prije korak sa razvijenijim dijelom svijeta, a manje trenutno raspoloživih opštih i posebnih uslova.

Ključne riječi: pedagogija, pedagog, vaspitanje, teorija, praksa, nauka, metodologija, društvo.

Uvod

Tema pod naslovom: „Istorijat, stanje i perspektive razvoja pedagoške teorije i prakse u Crnoj Gori“, po svom sadržaju, smislu i širini, implicira temeljno poznavanje i analizu naše pedagoške prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Iz osnove tako formulisano naslova, proističe jasan stav da je riječ o preširokoj, uopštenoj, ničim omeđenoj, stručno i naučno prezahtjevnoj i suviše pretencioznoj temi. Ako bismo htjeli da damo naučno validne odgovore samo

¹ Prof. dr Nikola Mijanović, redovni profesor Filozofskog fakulteta u Nikšiću.

na neka pitanja koja iz samog naslova ove teme nužno proističu, imperativno bi to zahtijevalo potrebu sprovođenja temeljnog interdisciplinarnog i kvalitetno organizovanog timskog proučavanja u dužem vremenskom periodu. Kako to, ovom prilikom, iz niza objektivnih razloga nije bilo moguće, na insistiranje Organizacionog odbora naše Konferencije, prihvatio sam ovaj delikatan zadatak, svjestan velike odgovornosti, rizika, moguće negativne kritike, a sve to zbog nedovoljno objašnjenih, marginalizovanih ili sasvim izostavljenih pedagoških problema, koji su, izvjesno je, zasluživali veću pažnju, pa sve do pokušaja eventualnog osporavanja pojedinih teza i mišljenja koje sam ovdje iznio. Imajući sve to u vidu, od samog početka nijesam se opterećivao lakomislenim i nerealnim ambicijama da ovdje ponudim eksplicitne odgovore na brojna, u ovom radu apostrofirana, pitanja, kojima je zaista previše bremenita naša pedagoška teorija i praksa. Prema tome, ako moje izlaganje podstakne učesnike ove Konferencije i sve druge profesionalno kompetentne stručnjake na kritičko i kreativno razmišljanje, odnosno organizovanije i aktivnije, nego što je to bilo do sada, naučno proučavanje bar nekih od identifikovanih problema, u cilju mijenjanja, inoviranja i unapređivanja naše pedagoške teorije i prakse, biću, najiskrenije rečeno, veoma zadovoljan.

Budući da se nakon Drugog svjetskog rata Crna Gora sa još pet republika i dvije autnomne pokrajine konstitutivno sačinjavala tadašnju Federativnu Republiku Jugoslaviju, prirodno je da se u okviru te društvene zajednice mora posmatrati poslijeratni razvoj naše pedagoške teorije i prakse. U tom jugoslovenskom društveno-političkom sistemu trasirani su putevi razvoja i crnogorske nauke o vaspitanju u intervalu od 1945. do 1992. godine. Riječ je o periodu koji je imao kontinuitet gotovo pola vijeka. Tokom tog perioda, sa manje ili više uspjeha, proučavana su konstitutivna pitanja pedagogije, a posebno osnovni predmet – vaspitanje, uključujući pedagoške ciljeve i zadatke, značajna epistemološko-metodološka pitanja, odnos pedagogije i ostalih nauka, problem pedagoško-naučne terminologije, položaj učenika u vaspitno-obrazovnom procesu i mnoga pitanja od esencijalnog značaja za utemeljenje, opstanak i afirmaciju pedagogije kao relativno samostalne nauke.

Analizirajući upravo taj period, identifikovali smo ukupno šest ciklusa društvenog razvoja, koji su, svaki na svoj način i svi zajedno, ne samo imali uticaj na razvoj crnogorske pedagoške misli, već su bili i od presudnog uticaja na utemeljenje i funkcionisanje našeg vaspitno-obrazovnog sistema. U ovom radu upravo su, prema tim ciklusima, apostrofirana najznačajnija pedagoška zbivanja na našem prostoru. Opširnost, kompleksnost, aktuelnost i delikatnost odabrane teme zahtijevali su holistički pristup, tako da su neki problemi samo identifikovani, drugi aktuelizovani, kako bi što prije došli u sferu naučnog interesovanja i temeljitijeg proučavanja, a treći šire i sveobuhvatnije objašnjeni, odnosno elaborirani. Prostor, okvir, svrha i pretenzija ovog rada nijesu nam

dozvoljavali da studioznije i sveobuhvatnije analiziramo sve faktore koji su pozitivno ili negativno uticali na razvoj pedagoške nauke po pojedinim ciklusima.

1. Epistemološko-metodološki problem pedagogije

Vaspitanje, kao osnovni predmet proučavanja pedagogije, zbog svog značaja i uloge za opstanak, razvoj i funkcionisanje društva, ali i svakog njegovog pojedinca, bilo je i ostalo u fokusu interesovanja stručnjaka različite naučne orijentacije. Pokušavajući da sagledaju fenomen vaspitanja iz različitih uglova, mnogi mislioci postavljali su pitanje: *Može li se vaspitanje uopšte naučno proučavati?* Dovodeći u pitanje tu mogućnost, najčešće su isticali njegovu: složenost, slojevitost, nepredvidivost, procesualnost, višestruku (društvenu, individualnu i vrijednosnu) uslovljenost, asimptotičnost, usmjerenost ka budućnosti i sl. Drugim riječima, postavljano je pitanje da li u oblasti vaspitanja postoje objektivno date činjenice, koje se mogu ljudskim čulima ili na druge načine identifikovati, otkrivati, mjeriti, te kvantitativno i kvalitativno iskazivati, odnosno uopštavati. Potvrđan odgovor na ta i slična pitanja relativno davno dali su francuski pozitivisti. Prema njihovom mišljenju nije problem u činjenicama, jer one, u oblasti društvenih nauka, pa prema tome i pedagoških, realno postoje. Ako je s tim definitivno otklonjena sumnja, odnosno naučno prihvaćen stav da se vaspitanje može naučno proučavati, ostalo je otvoreno drugo pitanje na koje sve do danas nije dat eksplicitan odgovor – kako egzaktno, efikasno i cjelovito proučavati složene vaspitne fenomene, procese i pojave? (V. Bandur i N. Potkonjak, 1999, 60–67). Osnovni problem je, zapravo, da li za proučavanje složenih vaspitnih problema imamo dovoljno razvijenu metodološku aparaturu i kako u datom trenutku odabrati najcjelishodnije metodološke paradigme.

Paralelno sa razvojem pedagogije, u svijetu i kod nas, razvijala se i njena metodologija. Istorijski gledano, nesporno je da se naša pedagogija, a shodno tome i njena metodologija, u različitim vremenima nalazila pod različitim naučnim uticajima iz bližeg ili daljeg okruženja. Zbog specifičnosti i značaja vaspitanja u određenim periodima razvoja pedagogije preferirane su pojedine metodološke naučno-istraživačke paradigme. U vezi s tim, vođene su brojne rasprave i pokušaji da se nametne samo jedna – „prava“ naučna, opšteprihvatljiva i obavezujuća paradigma, a da se sve ostale marginalizuju, odnosno odbace kao nepotrebne. U tom slučaju koristio bi se isključivo jedan pristup, bez obzira o kakvom se pedagoškom fenomenu radi, što bi nužno dovelo do njegove afirmacije na račun ostalih naučno-istraživačkih pristupa, odnosno paradigmi. Tu logiku slijedio je i Herbart prilikom konstituisanja pedagogije i njene metodologije. On je, između ostalog, pedagogiju i sva ozbiljnija proučavanja o vaspitanju temeljio na racionalno-deduktivnoj metodološkoj paradigmi. Protagonisti Herbartove teorijsko-metodološke paradigme smatrali

su da se samo uz primjenu dedukcije mogu naučno proučavati objektivno dati i višestruko složeni vaspitni problemi i pojave.

Nešto kasnije pojavljuju se tzv. antiherbartovci, koji su žestoko kritikovali i osporavali njegovu (racionalno-deduktivnu) metodološku paradigmu. Dovodeći u pitanje taj pedagoško-metodološki koncept, tvrdili su da je Herbart koristio teorijski, nenaučni, spekulativni i dogmatski pristup. Umjesto toga, njegovi kritičari nude eksperiment kao najpouzdaniji put za proučavanje složenih pedagoških fenomena. Riječ je zapravo o empirijsko-induktivnom metodološkom pristupu, koji su mnogi smatrali jedinim naučnim, egzaktnim, scientističkim, pa zbog toga i nezamjenljivim. Pod tim uticajem u Americi su se, neposredno poslije Drugog svjetskog rata, afirmisala dva metodološka pravca. Prvi se temeljio na eksperimentu, a podrazumijevao je izradu čitavih baterija testova i drugih istraživačkih instrumenata, s namjerom da se što egzaktnije proučavaju najznačajnija pedagoška pitanja, pri čemu su korišteni različiti statistički postupci. Drugi pristup oni su nazivali sintetičkim, kojeg su podržavali zbog pretenzije da se kompleksniji pedagoški fenomeni i pojave proučavaju u njihovoj integralnoj sveukupnosti.

Ne treba zaboraviti činjenicu da su se i na našim prostorima dugo vodile žestoke rasprave u kojima su se pedagozi, a metodolozi – posebno, polarizovali na herbartovce i antiherbartovce. Riječ je o nepotrebnom i prije svega, za razvoj pedagoške nauke, štetnom metodološkom dualizmu, koji, čini se, ni do danas nije sasvim prevaziđen. Budući da su pedagoški fenomeni i pojave izuzetno složeni, višestruko društveno-civilizacijski i na mnoge druge načine uslovljeni, savremenim metodolozima postalo je konačno jasno da se oni ne mogu valjano, cjelovito i temeljito naučno proučavati uz primjenu jedne metodološke paradigme. Sljedstveno toj logici, neumjesno je pedagoška istraživanja klasifikovati na teorijska i empirijska, induktivna i deduktivna, kvantitativna i kvalitativna, subjektivna i objektivna, deskriptivna i konstruktivna.

Prema tome, ukoliko želimo da prilikom proučavanja pedagoških problema i pojava ne zapadnemo u neprihvatljivu metodološku jednostranost, tj. metodološki redukcionizam, potrebno je racionalno kombinovati različite metodološke pristupe, odnosno paradigme. Samo uz taj nužan, ali ne i sasvim dovoljan uslov, proučavanja u oblasti vaspitanja na početku dvadeset prvog vijeka mogu biti cjelovita, studiozna, pouzdana i cjelishodna.

1.1.Problemi predmetnog razgraničenja pedagogije s ostalim naukama

Predmet proučavanja pedagogije i njeno naučno razgraničenje sa ostalim naukama bio je u žiži interesovanja mnogih stranih i domaćih pedagoga u drugoj polovini dvadesetog vijeka. Čini se da aktuelnost toga pitanja ne jenjava od

konstituisanja pedagogije kao nauke do danas. U vezi s tim, nastajale su i nestajale različite teorije, iznošene suprotstavljene teze i stavovi, mnoge kontraverze, neslaganja i zanimljive ideje, koje su pojedinci iz redova različitih društvenih i prirodnih nauka, sa manje ili više uspjeha branili, odnosno osporavali. Na žalost, po nekim veoma značajnim pitanjima za razvoj i afirmaciju pedagogije, kao relativno samostalne nauke, čak ni među pedagozima ne postoji potreban stepen saglasnosti.

Pojedini pedagozi još uvijek su u dilemi da li je pedagogiju svrsishodnije definisati kao nauku o vaspitanju ili kao nauku o vaspitanju i obrazovanju. Oni koji zagovaraju stav da se pedagogija definiše kao nauka o vaspitanju i obrazovanju, pod suštinom obrazovanja podrazumijevaju kognitivnu sferu razvoja ličnosti, fokusiranu na sticanje znanja, razvoj sposobnosti i opšte kulture pojedinca, dok bi se vaspitanje bavilo razvojem afektivne sfere ličnosti. Drugim riječima, vaspitanje bi se fokusiralo samo na usvajanje određenog sistema vrijednosti, razvoj stavova, volje i karaktera. Vjerovatno su takve i slične ideje inspirisane Herbartovom pedagoškom koncepcijom, s obzirom na to da je upravo on razlikovao teorijsku (naučnu) i praktičnu (primjenjenu) pedagogiju. Sljedbenici te ideje i danas pokušavaju da afirmišu ne dvije, već čak tri pedagogije, smatrajući da je opravdano razvijati „filozofiju vaspitanja“, „nauku o vaspitanju“ i „praktičnu pedagogiju“.

Taj problem postaje znatno složeniji ako imamo u vidu činjenicu da se, pored pedagogije, vaspitanjem bave i mnoge druge društvene nauke. Tu se prvenstveno misli na filozofiju, koja pokušava da odgovori na ključna ljudska i egzistencionalna pitanja, na primjer: Šta je čovjek? Kakva je njegova priroda? Kakva je njegova misija, uloga i sudbina? Šta je osnovni smisao ljudskog života, rada i bitisanja? Šta je ljudsko društvo? Kakav je odnos čovjeka, vjere i Boga? Riječ je ovdje, prije svega, o suštinskim pitanjima vaspitanja, na čijim se ishodištima utemeljuju i razvijaju sve pedagoške koncepcije. Sljedstveno toj gnoseološkoj paradigmi, a polazeći od značaja i funkcije vaspitanja za razvoj društva i svakog njegovog pojedinca, proučavanjem brojnih vaspitnih problema, pored pedagogije, bavi se filozofija, psihologija, sociologija, antropologija i mnoge druge društvene nauke, s ciljem da iz različitih uglova što potpunije rasvijetle i objasne svoje najuže predmete naučnog interesovanja. To je za razvoj naučne misli u cjelini, pa i pedagoške, višestruko korisno i pozitivno. Štaviše, sva saznanja o vaspitanju, ukoliko su valjano argumentovana, istinita, pouzdana i naučno nesporna, predstavljaju opštu, pa i pedagošku dragocjenost. Multidisciplinarno i interdisciplinarno proučavanje vaspitanja poželjno je i višestruko korisno sve dotle dok pojedine discipline ne pređu svoju naučno-predmetnu granicu, pokušavajući nekritički, bezobzirno i posesivno da prisvoje srž i jezgro vaspitanja i na taj način dovode u pitanje ekskluzivno pravo da se njegovom suštinom bavi samo pedagogija kao posebna nauka.

Takve i slične aspiracije tzv. graničnih disciplina nijesu rijetkost, što nužno dovodi do nepotrebnog, štetnog i za pedagogiju pogubnog rasparčavanja, parcelisanja, usitnjavanja i segmentiranja njenog predmeta proučavanja, s ciljem da se ona obesmisli, marginalizuje i dovede u pitanje kao samostalna nauka. Neki u toj namjeri idu toliko daleko da lakomisleno, neargumentovano i tendenciozno tvrde da ne postoji jedna, već više nauka o vaspitanju. U tom smislu, posebno su nezajazljivi sljedbenici utilitarističke prosvjetne politike, najvjerojatnije opčinjeni globalizacijom društva tako da ih uopšte ne interesuju tradicionalne i naučno nesporne vrijednosti evropske pedagogije i didaktike – posebno. Naprotiv, oni čine sve kako bi ih marginalizovali i doveli u pitanje njihove iskonske vrijednosti i smisao postojanja. Takav odnos, između ostalog, ima za posljedicu da se nastavni predmet Didaktika sve češće zamjenjuje sintagmom Teorija učenja, a Opšta pedagogija, jednom ili više Teorija obrazovanja, a katkad, kakvog li apsurd, Kulturnim obrascima u obrazovanju (N. Trnavac, 2005:26). Očigledno je da takve i slične ideje nijesu inspirisane naučnim, već prvenstveno ideološkim motivima.

Vođeni tom logikom, mnogi teoretičari sa anglosaksonskog govornog područja sve češće pojam i suštinu pedagogije zamjenjuju filozofijom vaspitanja, ističući potrebu da se afirmišu različite nauke o obrazovanju. Prema njihovom konceptu, umjesto pedagogije izučavala bi se sociologija obrazovanja, psihologija obrazovanja, antropologija obrazovanja, ekonomika obrazovanja, itd. U tom slučaju, pedagogija bi se bavila samo praktičnim vaspitanjem, što bi je svelo na primijenjenu disciplinu, fokusiranu na vaspitnu praksu. Tako bi tzv. granične discipline, svaka iz svog ugla interesovanja, „naučno“ proučavale i saznavale vaspitanje. Ako bi pedagošku nauku lišili prava da teorijski proučava, preispituje, inovira, proširuje i obogaćuje svoj osnovni predmet – vaspitanje i na toj novoj osnovi razvija pedagošku praksu, onda bi se ona svela na procedure, postupke, sredstva i pristupe – tehnologiju.

Ideje i aspiracije toga tipa ozbiljno prijete da dovedu u pitanje osnovno naučno-predmetno utemeljenje pedagogije. Time se, zapravo, vaspitanje kao integralna cjelina dijeli, obezvređuje, neprirodno i nepotrebno razmrvljuje i predstavlja sasvim marginalnom društvenom djelatnošću. To je sasvim neprihvatljivo i višestruko štetno, tim prije, ako se ima u vidu da postoji samo jedna integralna nauka o vaspitanju – pedagogija, čiji je zadatak da proučava, proširuje, obogaćuje novim naučnim saznanjima svoj osnovni predmet u njegovoj integralnoj sveukupnosti, pri čemu je nužno stalno kritički preispitivati, vrednovati i uvažavati sva pozitivna saznanja i iskustva o tom predmetu do kojih su došle ostale nauke, odnosno njihove discipline. „Čini se da najviše osnove ima da se prihvati stanovište po kojem je pedagogija nauka koja se bavi celinom vaspitanja, vaspitanjem u svim njegovim oblicima i aspektima, tj. u totalitetu, odnosno da je ona matična nauka o vaspitanju, a da pojedinim

problemima vaspitanja, kao dela društvene stvarnosti, mogu da se bave (i bave se), sa svog aspekta, i druge nauke (ili njihove discipline), kojima vaspitanje nije neposredni predmet proučavanja, upravo onako kao što – sa svog stanovišta – razmatraju i druge sfere društvenog života (moral, kulturu, umetnost, religiju, politiku i sl.)“ (Lj. Kocić, 2004:31).

1.2. Cilj vaspitanja u svijetlu aktuelne društvene globalizacije

Poimanje i definisanje osnovnog cilja vaspitanja jeste jedno od najosjetljivijih pedagoških pitanja i problema. Čini se da taj problem ne gubi na aktuelnosti od nastanka društva i njegovog vaspitanja, pa sve do današnjeg dana. On je posebno aktuelizovan kod nas u posljednje dvije-tri decenije. Analizirajući tok i suštinu rasprava vođenih na tu temu, lako je zapaziti da se većina kompetentnih učesnika jedino slažu u stavu da je cilj vaspitanja previše uopšten, odnosno idealizovan. Treba naglasiti da zahtjev za svestranim razvojem i formiranjem ličnosti ima korjene još u starogrčkoj koncepciji vaspitanja, odnosno čuvenoj atinskoj kalokogatiji (ideal dobrote i ljepote). Kakvu objektivnu kompleksnost, ulogu i značaj u pedagoškoj praksi može imati na toj drevnoj paradigmi formulisan cilj teško je pouzdano reći. Izvjesno je samo to da ne postoji nijedno pedagoško pitanje oko koga su vođene tako duge, ozbiljne i temeljite rasprave, a da je ostalo tako maglovito, uopšteno, neprecizno i nedorečeno.

Bez obzira što se osnova vaspitno-obrazovnog cilja u mnogim zemljama na sličan način definiše, nerijetko se kod mnogih pojavljuju velike razlike u poimanju, pristupu, metodama i sredstvima realizacije toga cilja. Zato je, čini se, u pravu N. Pastuović (1987:26) kad tvrdi „da cilj nije ono prema čemu treba težiti, nego ono prema čemu je određena aktivnost stvarno usmjerena(...)“. On, kao i mnogi autori, upozorava na golem raskorak između proklamovanog i stvarnog, odnosno između potrebnog i željenog, s jedne, te stvarnog i objektivno mogućeg, s druge strane.

Danas se, pod sve snažnijim uticajem globalizacije svjetskog poretka u literaturi, ali i u pedagoškoj praksi, insistira na sticanju obrazovanja koje ima isključivo materijalne vrijednosti. Čovjek i njegovo obrazovanje, prema toj logici, posmatra se kao roba, koja ima samo tržišnu vrijednost. Ako je to tačno, a čini se da jeste, onda se čovjek obrazuje i priprema kao profesionalac isključivo da bi stvarao materijalne vrijednosti, pa mu sljedstveno tom opredjeljenju, vaspitanje, zapravo, i nije potrebno. Međutim, vaspitanje po svom biću, suštini i funkciji mora da pod lupu svog najužeg interesovanja postavi pojedinca kao cjelovitu ličnost, odnosno sve njene komponente (intelektualnu, moralnu, estetsku, radnu, emocionalnu, motivacionu, karakternu i ostale), koje svaka na svoj način i sve zajedno doprinose razvoju njegovog subjektiviteta, personaliteta i identiteta. No, bez obzira na sve to, čovjek se u uslovima globalizacije društva

svjesno priprema samo za rad i profesiju, a ne kao cjelovita ličnost, koju pored odedenih profesionalnih znanja, vještina i navika, krasi duhovne, moralne, estetske i ostale ljudske vrijednosti.

Globalizacija društva, između ostalog, podrazumijeva i globalizaciju osnovnih vrijednosti, na kojima se taj koncept temelji. Riječ je o tehnologizaciji obrazovanja, s ciljem da se ono stavi u funkciju što efikasnijeg stvaranja profita, odnosno kapitala. Zarad te i tako shvaćene intelektualizacije sasvim se marginalizuju emocionalni, motivacioni, socijalni i ostali potencijali ljudske ličnosti (B. Đorđević, 2005:61–63). Nesporno je da rad, profit i kapital zauzimaju značajno mjesto u sistemu opštedruštvenih vrijednosti, ali to ne može da bude jedina vrijednost, smisao, cilj i stil ljudskog života. Kada to apostrofiramo, onda ne smatramo da se bez rada može živjeti, ali materijalne vrijednosti ne mogu biti jedini cilj i svrha ljudskog bitisanja. Pored materijalnih vrijednosti, savremenom čovjeku potrebne su ontološke, etičke, aksiološke i druge opšteljudske vrijednosti i saznanja, koje će ga učiniti humanijim, tolerantnijim, kulturnijim, srećnijim i ispunjenijim kao cjelovitu, civilizovanu i slobodnu ličnost.

Prema tome, naše vrijeme i ono koje je neposredno pred nama, zahtjeva kritičko preispitivanje, mijenjanje i konkretizovanje osnovnih vaspitno-obrazovanih ciljeva. U tom smislu posebnu obavezu i odgovornost preuzimaju filozofi, sociolozi, pedagozi i psiholozi. Prilikom definisanja osnovnog cilja vaspitanja nužno je pronaći ravnotežu između individualnog i socijalnog; vaspitanja za esenciju i vaspitanja za egzistenciju; mjeru između tradicionalnog i savremenog; globalnog i lokalnog; teorijskog i praktičnog; društveno-proklamovanog i u aktuelnoj pedagoškoj zbilji mogućeg. Ovo tim prije, ako se ima u vidu činjenica da je globalizacija svijeta nezaustavljiv proces. Ona nameće zahtjeve koje je potrebno temeljno analizirati, naučno proučiti, kritički preispitati i selektivno prihvatiti. Samo na taj način moguće je doći do univerzalnih, zajedničkih i opšteobavezujućih sistema vrijednosti, a zatim utvrditi naše nacionalne, tradicionalne i kulturne vrijednosti koje se moraju uvažavati u vaspitno--obrazovnom procesu, ako želimo da sačuvamo identitet naroda i države u kojoj živimo. Ukoliko aktuelne tendencije i osnovne zakonomjernosti razvoja savremenog društva ne budemo shvatili ozbiljno, globalizacija kao društveni fenomen današnjice prijeti da asimilira i izbriše sa svjetske geografske mape male narode i države. Osnovne nacionalne vrijednosti moramo jasno formulisati kako bismo znali čemu stremimo, kakvu ličnost hoćemo, od čega ne smijemo odustajati ukoliko želimo da opstanemo u ovim turbulentnim vremenima i uslovima.

1.3. Terminološki problem pedagogije

Dobri poznavaoци pedagoške nauke ukazuju na sve očiglednije urušavanje njenog jednog od četiri ključna konstitutivna stuba. Riječ je o

pedagoškoj terminologiji koja se pod uticajem strane literature, a naročito one sa anglosaksonskog govornog područja, sve više opterećuje tuđim riječima, nerijetko veoma nepreciznog i duhu našeg jezika neprimjerenog značenja. Ovom prilikom navodimo samo neke pojmove koji su se gotovo odomaćili, ne samo u pedagoškoj literaturi, već i u elektronskim medijima, na primjer: edukacija (*education*), brainstorming (*brainstorming*), portfolio (*portfolia*), gajdlajns (*guidelines*), flipčart (*flip chart*), kurikulum (*curriculum*), fascilitator (*fascilitator*), moderator (*moderator*), itd. Ovom prilikom ćemo samo prokomentarisati pojam „edukacija“. Ta riječ izvedena je od engleske imenice *education*, a kod nas se prevodi kao obrazovanje. Ukoliko je to adekvatan sinonim za pojam obrazovanje, postavlja se pitanje šta je sa vaspitanjem. Ako u našoj terminologiji nema vaspitanja zato što je ono gotovo sasvim potisnuto pojmom edukacija, onda zapravo nema osnovnog predmeta proučavanja pedagogije, pa, sljedstveno toj logici, ni pedagogije kao relativno samostalne nauke.

Svjesni rizika i mogućih prigovora onih koji su skloni da nekritički prihvataju tuđu terminologiju, da imamo negativan stav prema engleskom jeziku, umjesto nepotrebne polemike, podsjetili bismo ih da i Nijemci znatno masovnije i racionalnije izučavaju engleski jezik od nas, ali su u svojoj pedagoškoj terminologiji zadržali pojam vaspitanje – *erziung* (*Erziehung*), dok za pojam obrazovanje imaju poseban termin (*Bildung*). Pored toga za pojam obuka, gdje težište na uvježbavanju i sticanju praktičnih vještina za zanimanje, odnosno profesiju, koriste termin (*Trening*), za osnovno obrazovanje (*Ausbildung*), za stručno osnovno (inicijalno) obrazovanje (*Berufsbildung*), a za stručno usavršavanje (*Fortbildung*). Za razliku od preciznih i pragmatičnih Njemaca, mi ne „komplikujuemo“ stvari i pojam edukacija koristimo u svim situacijama i kontekstima u kojima se stiče bilo kakav vid znanja. Kada govorimo o „edukaciji“ „edukatora“, onda niko ne zna kakav je vid sticanja znanja ili vještina u pitanju, ko su učesnici u tom procesu (vaspitači, učitelji, instruktori „treneri“, nastavnici, profesori). Drugim riječima, niko ne zna da li je riječ o njihovom osnovnom (inicijalnom) obrazovanju, obuci, na primjer za rad na računaru, stručnom usavršavanju, specijalizaciji ili nekom drugom vidu sticanja znanja i vještina.

Sve češće nekritičko i neprecizno korištenje stranih riječi u pedagoškoj nauci, između ostalog, dovelo je do njenog stručnog i naučnog relativizovanja. Svjedoci smo sve masovnijeg proglašavanja samozvanih eksperata koji se promovišu nakon kraćeg seminara od dva tri sata ili dana – najviše, poslije čega postaju „stručnjaci“ za sve pedagoško-didaktičke, metodičke, obrazovno-tehnološke, dokimološke i metodološke discipline, spremni i sposobni da pripremaju nastavnike za dvadeset prvi vijek. Da čitava stvar bude tragičnija, „eksperti“ tog tipa, oglašavaju se često u štampi, na radiju i televiziji. Ako se

pažljivije prati šta besjede ti novokomponovani „eksperti“, shvatićemo da oni, ni krivi ni dužni, ne znaju šta je nastavni plan, a šta program, šta je nastavna metoda, oblik rada, nastavno sredstvo, nastavni princip, vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada, pa sve do toga da uopšte ne prave razlike između metodike, s jedne i metodologije naučno-istraživačkog rada, s druge strane. Upravo oni, preko noći, postaju vrhunski stručnjaci, „eksperti“ opšte prakse, spremni da iz rukava izvuku rješenja čak i za najsloženije pedagoške probleme. Čini se da su takva ponašanja dozvoljena samo u pedagoškoj nauci. U medicini se, na primjer, tačno zna ko je ljekar, a ko nadriljekar, u pedagogiji se nažalost ne zna ko je pedagog, a ko samozvani pedagoški ekspert.

Naravno da se ova kritika ne odnosi na upotrebu svih termina stranog porijekla, budući da je i sam pojam pedagogija, izvedenica iz tuđeg jezika. Osim toga, nesporno je da strane riječi koriste i druge nauke. Ovdje se prvenstveno osporava i dovodi u pitanje opravdanost nekritičkog, nepreciznog, kontekstualno višeznačnog, pogrešnog, lakomislenog, pa i pomodnog prihvatanja onih stranih riječi i izraza koji ugrožavaju, sakate, sužavaju, zamagljuju i relativizuju našu postojeću i šire naučno prihvaćenu pedagošku terminologiju.

Posebna se šteta nanosi našoj pedagoškoj nauci ukoliko se koriste neprecizne strane riječi, zbog nedovoljnog poznavanja njihovog etimološkog i semantičkog značenja. Katkad pojedinci svjesno koriste strane riječi iz pomodarstva, posebno kada pišu „prazne tekstove“, u kojima bi trebalo nešto novo reći, a u nemogućnosti ili neznanju da postignu željeni cilj, pribjegavaju upotrebi bombastičnih stranih riječi i izraza. Vjerovatno je to dio njihove strategije kako bi ostavili snažan utisak kod dovoljno neinformisane i laičke javnosti o svojoj kvazistručnosti, savremenosti, inovativnosti, naučno-teorijskoj kompetentnosti, vizionarskim pogledima u budućnost, koji donose teorijski i praktični preporod pedagogije, iza čije retorike najčešće nema ama baš ništa novo ni originalno.

Bez obzira o kakvim je pedagoško-terminološkim manipulacijama riječ, pa makar one bile i bez zadnjih namjera, nastale kao posljedica površnog poznavanja stranog jezika i pedagoške terminologije – posebno, one će, izvjesno je, imati, a već imaju, nesagledive negativne posljedice po razvoj i afirmaciju naše pedagoške teorije i prakse. Prema tome, ako nastavimo sa takvom praksom u budućnosti, svi ćemo postati „pedagoški eksperti“, ali zato, ne samo da neće biti pedagogije na ovom prostoru, nego ni vaspitanja, shvaćenog u njegovoj sveukupnoj suštini.

2. Odnos između individualizacije i socijalizacije u vaspitnom procesu

Problemi individualizacije i socijalizacije ličnosti često su bili predmeti neposrednog interesovanja pedagoških teoretičara i praktičara, tokom druge polovine minolog vijeka. U vezi s tim, iznošeni su različiti, a nerijetko i

dijametralno suprotstavljeni stavovi. Jedni su smatrali da su to dva međusobno komplementarno povezana vaspitno-uticajna faktora, dok su drugi pokušavali da dokažu kako su oni međusobno suprotstavljeni, odnosno isključivi.

U tim raspravama dolazilo je do neslaganja i iznošenja oprečnih stavova stručnjaka iz kojih su proistekle ozbiljne dileme: da li u centru vaspitanja treba da bude pojedinac kao individua, neponovljiva i osobena ličnost, ili u centru vaspitanja treba da bude pojedinac, ali kao društveno, kolektivno, odnosno socijalno biće. Objašnjavajući pojam i ulogu individualizacije u procesu vaspitanja, poljski pedagog B. Suhodolski takav pristup naziva razvojem „ljudske esencije“. Suštinu drugog pristupa, čije je težište na socijalizaciji ličnosti, on naziva razvojem „ljudske egzistencije“. Studiozno razrađujući te ideje, Suhodolski, upravo na tim pojedinačnim premisama, utemeljuje „Pedagogiju esencije“, s jedne, i „Pedagogiju egzistencije“, s druge strane. Shvatajući da su ta polazišta ipak različita, zalaže se za utemeljenje i tzv. „treće pedagogije“, kako bi se tokom vaspitanja i razvoja ličnosti obezbijedio egalitaran uticaj jednog i drugog faktora.

Prema shvatanju Suhodolskog pedagogija esencije ima nemjerljiv uticaj na razvoj pojedinca. U vezi s tim, N. Potkonjak (2000:65) ističe poseban uticaj Pedologije, Individualne pedagogije, Personalističke pedagogije, Funkcionalističke pedagogije, Progresivističke pedagogije, Pedocentrizma i Slobodnog vaspitanja. Prema osnovnim idejama tih pedagoških koncepcija, jasno se vidi namjera da se pojedinac kao neponovljiva individua, sa svim svojim osobenostima, postavi u centar vaspitno-obrazovnog interesovanja.

Pedagogija egzistencije temelji se na vaspitanju pojedinca kao člana društvene zajednice, pri čemu se njegova aktivnost jednostavno podrazumijeva. Prema toj ideji, da bi čovjek postao humano i socijalno biće, on mora da se vaspitava i formira u zajednici, koja će mu omogućiti takav razvoj. Ovaj pristup, prema mišljenju N. Potkonjaka, temelji se na idejama: Socijalne pedagogije, Pedagogije radne škole, Social-demokratske pedagogije, Sovjetske pedagogije i Rekonstruktivističke pedagogije. Sve one, kao i Pedagogija egzistencije, preferiraju socijalno okruženje, odnosno uticaj društva na razvoj pojedinca.

Osnovna koncepcija „treće pedagogije“ temelji se na potrebi konvergiranja (približavanja) stavova „pedagogije esencije“, s jedne, i „pedagogije egzistencije“, s druge strane. Uporišta tom nastojanju nalaze se u idejama Kulturne pedagogije i Pragmatističke pedagogije. Riječ je, zapravo, o pokušaju da se obezbijede simultani uticaji personalnog (pojedinačno naslijeđenog), socijalnog (društvenog) i aktivnog angažovanja osobe u procesu razvoja i formiranja njene ličnosti. Međutim, pogrešno bi bilo shvatiti da je Suhodolski tzv. „treću pedagogiju“ utemeljio tako što je doslovno integrisao prve dvije. Riječ je, zapravo, o „pedagogiji novog vremena“, posvećenoj potrebi formiranja takvog pedagoškog sistema, koji će podržavati proširivanje opšteg obrazovanja,

utemeljenom na koncepciji doživotnog vaspitanja i učenja. (B. Suhodolski, 1974:172).

Analizirajući sve prethodno navedene pedagoške ideje, teorije i pravce, nije teško zaključiti da se individualna i socijalna dimenzija vaspitnog uticaja temelji na dva stuba jednako bitna za razvoj i formiranje čovjeka kao cjelovite ličnosti. Zato se njihov uticaj u procesu formiranja i razvoja ličnosti pojedinca mora posmatrati u dijalektičkom odnosu. Neophodno je ravnopravno uvažavati oba faktora. Savremena pedagogija treba sasvim egalitarno da podržava i podstiče individualizaciju, s jedne, i socijalizaciju, s druge strane.

3. Položaj učenika u procesu nastave i učenja

Analizirajući razvoj toga problema u prošlosti, izvjesno je da je položaj učenika u školi i nastavi, zavisio prvenstveno od razvoja društva i stepena u njemu objektivno uspostavljenih demokratskih odnosa. U uslovima dominacije koncepta autoritarne, odnosno tzv. „stare škole“, učenik je uglavnom posmatran kao objekat. U takvoj školi, nastavnik je nametnut kao neprikosnoveni autoritet, dok je zadatak učenika bio da sluša, memoriše i što dosljednije reprodukuje sadržaje koje je saopštavao nastavnik ili se trudio da ih sam, što doslovnije, usvoji iz udžbenika. Takva pozicija učenika proizašla je iz osnovne pedagoške koncepcije na kojoj se zasnivala organizacija nastave i datog normativno-pravnog okvira kojim je pozicioniran status nastavnika u vaspitno-obrazovnom procesu, s jedne, i učenika, s druge strane. Taj koncept smatran je konzervativnim, ideološkim, autoritarnim, odnosno nametnutim političkom voljom onih koji su donosili sve ključne prosvjetne i druge odluke u određenom društvenom vremenu, uslovima i prostoru.

Budući da su početkom dvadesetog vijeka uslijedile ozbiljne društvene reforme u razvijenim djelovima svijeta, pa i u oblasti pedagogije, razumije se, one su donijele nove forme, pristupe i modele organizacije nastave i učenja. U novim uslovima podržavane su ideje koje su obezbijedivale aktivniju ulogu, fleksibilniju organizaciju i individualno uvažavanje učenika i njegove ličnosti u nastavnom procesu. Insistiralo se na većoj emancipaciji učenika, pravu da učestvuje u planiranju i izboru vaspitnih ciljeva, sadržaja, metoda i nastavnih sredstava. To je, bez sumnje, uslovalo pomjeranje njegove pozicije od objekatske ka subjekatskoj. Bio je to ozbiljan povod za vođenje iscrpnih i ozbiljnih rasprava, koje su dovodile do gotovo nepomirljive polarizacije među stručnjacima. Jedni su branili, a drugi osporavali objekatsku ulogu učenika, odnosno isticali argument za i protiv transformisanja njegove uloge iz objekatske u subjekatsku. Taj problem posebno je zaoštren krajem minulog vijeka. Polazeći od pojma, prirode, funkcije i suštine nastave, podržavamo stav onih koji smatraju da učenik ne može biti samo objekat ili isključivo samo subjekat u tom procesu. Ovo tim prije, ako se ima u vidu činjenica

da je nastava, prije svega, svjestan, misaoni, logički, gnoseološki, odnosno saznanjano organizovan proces, u kome se simultano odvijaju aktivnosti učenika i nastavnika prema unaprijed definisanom nastavnom planu i programu. Drugo je, pak, pitanje što nastava može biti organizovana na različite načine, uz veću ili manju aktivnost, slobodu, kooperativnost i participaciju učenika; uz veće ili manje insistiranje nastavnika na procesu poučavanja ili učenja. Odgovorno tvrdimo, ukoliko je riječ o organizaciji nastave, čije se težište pomjera od procesa poučavanja ka procesu učenja; od zahtijeva da se sadržaji mehanički memorišu, ka zahtjevu da se oni usvoje sa razumijevanjem; od uspostavljanja autoritarne jednostrane komunikacije ka uspostavljanju slobodnih, intenzivnih i ljudskih dvosmjernih komunikacija, onda će, uz taj nužan, ali ne i sasvim dovoljan uslov, učenik više biti istinski subjekat, a manje objekat u tom procesu. Sve to zapravo upućuje na eksplicitan stav da je učenik istovremeno objekat i subjekat u procesu savremeno organizovane nastave i učenja.

4. Odnosi pedagoške nauke i vaspitno-obrazovnog sistema

Razvoj i dometi pedagoške nauke uslovljeni su opštim razvojem ljudske civilizacije i kulture, od postanka čovječanstva do danas. Bez obzira na to što su vaspitno-obrazovni sistemi podložni promjenama, transformacijama, inovacijama i reformama, njihovu strukturu sačinjavaju tri ključne komponente i to: formalno, neformalno i informalno vaspitanje i obrazovanje. Okosnicu najznačajnije komponente vaspitno-obrazovnog sistema (formalnog obrazovanja) sačinjavaju osnovno, srednje i univerzitetsko obrazovanje. Njihovo funkcionisanje i organizacija nastave – posebno, u najvećem broju država svijeta, pa i kod nas, utemeljena je na razredno-predmetno-časovnom sistemu. Taj sistem u nastavnoj praksi funkcionise više od 350 godina, čija se organizacija, istina sa izvjesnim modifikacijama i danas koristi u najvećem broju zemalja. Budući da on, pored brojnih prednosti, ima i ozbiljne nedostatke, zato je u svijetu preduzimano na desetine pokušaja, a ima ih i danas, s ciljem da se zamijeni boljim, efikasnijim, savremenijim i cjelishodnijim modelom. Svi su oni definitivno napušteni, jer su imali znatno više nedostataka od onog koga su namjeravali da pošalju u zaborav. Prema tome, razredno-časovno-predmetni sistem nastave biće aktuelan sve dotle dok se ne pronađe bolji, efikasniji, racionalniji i svrsishodniji. To ne znači da u okviru toga sistema nije bilo značajnih promjena i inovacija. Naprotiv, unutar toga sistema u mnogim zemljama, pa i kod nas, izvršene su značajne promjene, inovacije i poboljšanja, a sve u cilju povećanja njegove sveukupne efikasnosti.

Prirodno je shvatiti da svaka društvena zajednica, pa i naša, ima svoj obrazovni sistem, koji je uslovljen aktuelnim naučno-tehnološkim, ekonomskim, kulturnim, tradicionalnim, političkim i mnogim drugim faktorima. Ozbiljnije promjene u tim sferama neminovno dovode do promjena u obrazovnom sistemu.

To zapravo samo dodatno potvrđuje tezu da na projekciju i funkcionisanje vaspitno-obrazovnog sistema utiče čitav niz faktora, među kojima svakako i aktuelni dometi pedagoške teorije i prakse. Međutim, „pedagogija se još uvijek ne percipira kao temeljna društvena znanost koja putem nacionalnog školstva stvara novu duhovnu i intelektualnu vrijednost, novo znanje i novi intelektualni kapital koji danas u civilnom informatičkom društvu tvori temeljnu razvojnu supstancu i najvažniji razvojni resurs“ (A. Mijatović, 2002:29). Kakav i koliki će ona uticaj imati na uspostavljanje vaspitno-obrazovnog sistema u određenom periodu, nažalost, ne zavisi toliko od pedagogije, njenog razvoja i objektivnih naučnih dometa, koliko od onih koji donose zakonska i druga normativno-pravna akta, na kojima se temelji strategija konkretnog vaspitno-obrazovnog sistema.

Imajući u vidu tu činjenicu, čini se da je održiva teza koja ukazuje da je obrazovni sistem svake države onakav kakvog ta država zaslužuje. Uostalom, njega uglavnom kreiraju političke elite, preko svojih izaslanika, angažovanih u nadležnim ministarstvima i po pravilu je uvijek u funkciji ostvarivanja njihove ideologije. Uostalom, „prosvjetna politika se, kao i svaka druga politika, upravlja po zakonima politike, a ne po zakonima pedagogije“ (K. Bezić, 1991:17). Prema tome, od opšteg stava uticajnih pojedinaca iz prosvjetno-političkog kruga o pedagoškoj nauci, ponajviše zavisi da li će njena dostignuća i koliko biti uvažavana, ne samo prilikom definisanja, već i tokom neposrednog funkcionisanja određenog vaspitno-obrazovnog sistema u praksi. Drugim riječima, da li će i u kojoj mjeri biti uvažavana saznanja i dometi pedagoške nauke više zavisi od trenutnog raspoloženja političke elite na vlasti, nego od objektivno mjerenih dometa pedagoške nauke i njenih protagonista u datom vremenu i uslovima.

Ako je to tačno, a čini se da jeste, za pedagogiju i pedagoge može biti samo simbolična utjeha u saznanju iz bogate prošlosti, koje se temelji na naučno nespornoj činjenici da su rijetki pedagoški mislioci, za svoga života, vladajućoj političkoj eliti uspjeli da nametnu svoj vaspitno- obrazovni koncept, bez obzira koliko god on bio savremen, progresivan, cjelishodan, odnosno valjano stručno i naučno utemeljen.

5. Retrospektiva razvoja pedagoške teorije i prakse u Crnoj Gori

Kao što je to u uvodu ovog rada naglašeno, razvoj pedagoške teorije i prakse u Crnoj Gori u periodu od 1945. do 1992. godine uglavnom je smjerno sljedio puteve i intenzitet razvoja jugoslovenske pedagogije. Zato smo, upravo u tom vremenskom razdoblju i kontekstu, posmatrali razvoj vaspitno-obrazovnog sistema u Crnoj Gori. Sljedstveno tim osnovnim polazištima, od završetka Drugog svjetskog rata do danas, identifikovano je šest perioda, koji su, pojedinačno i zajednički dali svojevrsan pečat ukupnom razvoju i dostignućima

crnogorske pedagoške misli i dijela. Riječ je o sljedećim periodima razvoja:

- Prvi period od (1945–1952. godine) karakterističan je po snažnim uticajima sovjetske pedagogije;
 - Drugi period od (1952–1963. godine) prepoznatljiv je po radikalnim zaokretima i distanciranjima pedagogije od sovjetskog uticaja;
 - Treći period od (1963–1971. godine) prepoznatljiv je po uspješnoj naučnoj konsolidaciji i stabilizaciji pedagogije;
 - Četvrti period od (1971–1987. godine) karakterističan je po pokušaju uvođenja tzv. samoupravne pedagogije;
 - Peti period od (1987–1992. godine) prepoznatljiv je po traganju za novim pedagoškim identitetom;
 - Šesti period od (1992. godine do danas) karakterističan je po društvenoj, a sljedstveno tome i pedagoškoj tranziciji.

Prvi period razvoja crnogorske pedagoške misli odvija se od 1945. do 1952. godine. Karakteriše ga, prije svega, snažan uticaj sovjetske pedagogije na jugoslovensku, pa i crnogorsku teoriju i praksu. U tom intervalu težište vaspitno-obrazovne djelatnosti bilo je usmjereno na organizovanje različitih oblika i formi opismenjavanja omladine i odraslih; razvoju osnovnog obrazovanja; otvaranju nižih gimnazija i različitih zanatskih škola. Pretečom razvoja visokoškolskog crnogorskog obrazovanja smatra se otvaranje Više pedagoške škole na Cetinju 1947. godine, čiji je primarni zadatak bio da osposobljava nastavnike za niže gimnazije i više razrede tadašnje sedmogodišnje osnovne škole. Ta Viša škola je od osnivanja do 1952. godine funkcionisala kao institucija za obrazovanje različitih profila nastavnika u dvogodišnjem trajanju.

Potrebno je naglasiti da je 1951. godine osnovano i Pedagoško društvo Crne Gore, koje zajedno sa ostalim republičkim i pokrajinskim društvima, sačinjava Pedagoško društvo na nivou tadašnje Jugoslavije. Od maja 1949. do maja 1952. godine ta jugoslovenska stručna i naučna asocijacija funkcionisala je pod imenom Pedagoško društvo FNRJ. Pedagoško društvo u Crnoj Gori formirano je kao stručna i naučna organizacija zadužena da se bavi unapređenjem i popularizacijom pedagoške teorije i prakse.

Drugi period razvoja crnogorske pedagoške teorije i prakse odvija se u vremenu od 1952. do 1963. godine i prepoznatljiv je po ozbiljnim društveno-političkim, pa i pedagoškim zaokretima. Tadašnja Jugoslavija u političkom, ideološkom, privrednom, naučno-pedagoškom i svakom drugom smislu jasno se distancirala od sovjetskog uticaja.

U vremenskom intervalu od 1952. do 1955. godine Viša pedagoška škola na Cetinju osposobljavala je nastavnike u trogodišnjem trajanju (R. Delibašić, 2003:9). Tada je ona imala zadatak da obrazuje i osposobljava kadrove za izvođenje nastave u višim razredima osnovne škole. Značajno je naglasiti da je u organizaciji Saveza pedagoških društava Jugoslavije u Beogradu 1952.

godine održan Prvi kongres pedagoga Jugoslavije. Mnogi taj Kongres smatraju sudbonosnim za razvoj jugoslovenske, pa prema tome i crnogorske pedagogije i njene metodologije – posebno. Nešto kasnije (1958. godine) donesen je Opšti zakon o školstvu. Na odredbama tog normativno-pravnog akta zasnivala se sveobuhvatna reforma školskog sistema. Pokazala se da je ona, po svojoj suštini i dometima, bila jedna od najuspješnijih reformi ikada sprovedenih na ovim prostorima. Upravo je reforma iz tog vremena rezultirala brojnim pozitivnim saznanjima, inovacijama i efektima u oblasti vaspitno-obrazovne djelatnosti, od kojih je svakako za nas među najznačajnijim otvaranje Ekonomskog fakulteta u Titogradu početkom šezdesetih godina minulog vijeka (R. Kilibarda, 1999:25).

Treći period razvoja crnogorske pedagoške teorije i prakse odvijao se od 1963. do 1971. godine. On je, prije svega, značajan po donošenju novog Saveznog Ustava 1963. godine i uspješnim privrednim reformama, koje su započele na jugoslovenskom prostoru, dvije godine kasnije. Taj vremenski interval posebno je prepoznatljiv po ozbiljnijem naučnom utemeljenju i stabilizaciji pedagogije i intenzivnijem razvoju njene metodologije. U tom periodu, tačnije 1965. godine održan je u Zagrebu Drugi kongres Saveza pedagoških društava Jugoslavije. Bilo je to vrijeme u kome je u Crnoj Gori radio mali broj diplomiranih pedagoga. No, bez obzira na to, oni su dali određen doprinos u radu toga skupa.

Neposredno poslije toga, započelo je nešto organizovanije obrazovanje naših pedagoških kadrova na visokim školama i univerzitetima u Srbiji, Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini. Budući da je u tom periodu radila i već stekla zavidnu afirmaciju Srednja petogodišnja učiteljska škola u Nikšiću, i da su u ovom gradu, prema procjenama nadležnih prosvjetnih vlasti, postojali najpovoljniji uslovi za rad i razvoj višeg i visokog pedagoškog obrazovanja, zato je 1963. godine, upravo tu, počela s radom Pedagoška akademija. Ona je, prije svega, imala zadatak da obrazuje i osposobljava nastavnike različitih profila za potrebe osnovne škole u osmogodišnjem trajanju. Pri toj instituciji je, između ostalog, 1967. godine otvoren Odsjek razredne nastave na kom su se pripremali budući učitelji.

Četvrti period razvoja crnogorske pedagoške teorije i prakse odvija se u intervalu od 1971. do 1987. godine. On je na širem jugoslovenskom prostoru prepoznat po težnji da se utemelji i afirmiše tzv. samoupravna pedagogija. Uporište toj ideji nalazilo se čak i u novom Saveznom Ustavu, donesenom 1974. godine. Bio je to, bez sumnje, period najradikalnijeg reformisanja vaspitno-obrazovnog sistema, a naročito srednje škole, od Drugog svjetskog rata do danas. Osnovnu ideju i neposrednu realizaciju te reforme snažno je podržavala tadašnja zvanična politika, prosvjetne vlasti, naši pedagozi, ali i ostali prosvjetni radnici u Crnoj Gori i šire.

U procesu implementacije tog velikog jugoslovenskog, pa prema tome i crnogorskog projekta, značajno su učestvovali pedagozi, školovani u Beogradu, Zagrebu, Sarajevu i Skoplju. Zahvaljujući tome, naše pedagoško društvo postaje sve brojnije, organizovanije, strukovno homogenije, te stručno i naučno uticajnije. Nema sumnje, da su njegove aktivnosti doprinijele stvaranju povoljnih pretpostavki da zvanično, 1973. godine, počne s radom prva pedagoško-psihološka služba u našoj školi.

U tom vremenskom intervalu održana su čak četiri kongresa Saveza pedagoških društava Jugoslavije, i to: Treći u Ohridu 1973. godine, Četvrti u Budvi 1977. godine, Peti u Sarajevu 1982. godine i Šesti u Mariboru 1986. godine. Na svim tim kongresima, najangažovaniji naši pedagozi uspješno su prezentovali dostignuća crnogorske pedagoške misli i djela. Posebno je bila brojna i po saopštenjima zapažena naša pedagoška delegacija na kongresima održanim u Budvi i Sarajevu.

Početak osamdesetih godina prošlog vijeka sazrela je ideja i potreba da se formiraju pedagoška društva u većim crnogorskim regionalnim centrima. Tu ideju je podržalo Predsjedništvo pedagoškog društva Crne Gore 1983. i svojim zaključkom sugerisalo da se pripremaju uslovi za organizovanje pedagoških društava u Titogradu, Nikšiću i Ivangradu, a nešto kasnije na Cetinju i u Pljevljima. Ti zaključci realizovani su tek 1986. godine, tako da je naredne 1987. godine u Baru, Pedagoško društvo preimenovano u Savez pedagoških društava Crne Gore.

Taj period su karakterisale ozbiljne političke, ekonomske, naučno-tehnološke i pedagoške reforme, te uspjesi, stagnacije, polemike, neslaganja, previranja i mnoge druge stručne, naučne i političke turbulencije. One su, između ostalog, generisale nove potrebe i zahtjeve za podizanjem znanja i obrazovanja nastavnčkog kadra u Crnoj Gori na znatno veći nivo. Bili su to, zapravo, osnovni povodi i razlozi da se Pedagoška akademija, 1977. godine, u Nikšiću transformiše u Nastavnički fakultet. To je bila polivalentno zamišljena visoko-obrazovna institucija sa zadatkom da osposobljava nastavnike različitog profila za potrebe osnovne i srednje škole, ali i da se istovremeno bavi naučno-istraživačkim radom. Zbog nešto usporenijeg ekonomskog razvoja, realizacija tog projekta odvijala se postepeno – korak po korak. U početku su samo dva odsjeka bila organizovana na četvorogodišnjem akademsko-studijskom nivou, dok su ostali odsjeci postupno prelazili sa studija u dvogodišnjem trajanju na studije u četvorogodišnjem trajanju.

Početak osamdesetih godina minulog vijeka u tadašnjem Titogradu osnovan je Institut za matematiku i fiziku, a nešto kasnije i Studije za obrazovanje nastavnika matematike i fizike pri tom Institutu (R. Delibašić, 2003:16–17).

Potrebno je naglasiti da su na svim odsjecima Nastavničkog fakulteta u Nikšiću, uključujući i studije otvorene na Institutu matematike i fizike u

Titogradu, izučavani pedagoško-psihološki i didaktičko-metodički predmeti. Na tim institucijama, odnosno njihovim odsjecima, nastavu iz pomenutih naučnih disciplina, izvodili su kompetentni univerzitetski profesori iz Crne Gore.

Peti period razvoja crnogorske pedagoške teorije i prakse odvija se u intervalu od 1987. do 1992. godine, koji je u jugoslovenskoj pedagoškoj javnosti bio poznat kao period traganja za novim pedagoškim identitetom. Shvata se značaj razvoja visokog obrazovanja koje se mora temeljiti na domaćim kadrovskim potencijalima. Saglasno tom opredjeljenju, Nastavnički fakultet u Nikšiću 1988. godine transformisan je u Filozofski fakultet, s ciljem da obrazuje i osposobljava nastavnike različitih profila za potrebe naše osnovne i srednje škole, te da se, paralelno s tim, ozbiljnije bavi naučno-istraživačkim radom.

U ovom periodu Savez pedagoških društava Crne Gore je svojim radom i djelovanjem doprinio stvaranju znatno povoljnijih uslova za organizovanje uvođenje pedagoško-psihološke službe u naše osnovne i srednje škole. U većim školama počinju da se zapošljavaju pedagozi, psiholozi, defektolozi, andragozi, koji svojim radom i angažovanjem stvaraju povoljnije, opšte i posebne uslove za rad ovih službi u školama, zavodima i ostalim društvenim i privrednim institucijama. O radu i ulozi te službe R. Damjanović (2006:164) između ostalog, kaže: „Od 1973. godine, kada se kod nas u Crnoj Gori počelo intenzivnije baviti značajem, mjestom i ulogom pedagoško-psihološke službe u školskoj teoriji i praksi, do današnjih dana njen razvoj nije tekao ravnomjerno. Nailazili su periodi značajnih uspona i padova, periodi uvažavanja postojanja ove službe kao i njenog osporavanja i bez malo protjerivanja iz škola. Kod čestih promjena u samom sistemu obrazovanja, pa i vaspitanja, teško je bilo u novonastalim okolnostima stalno počinjati iz početka, tj. stalno dokazivati opravdanost postojanja službe koja značajno doprinosi potpunijem ostvarivanju vaspitno-obrazovnih zadataka škole“.

Treba reći da su, u formalnom smislu, doneseni kvalitetni i obećavajući zaključci, smjernice i predlozi za unapređenje, razvoj i afirmaciju pedagoške teorije i prakse, na Sedmom kongresu Saveza pedagoških društava Jugoslavije, održanom u Novom Sadu 1990. godine. U radu tog Kongresa aktivno su učestvovali i naši pedagozi sa zapaženim koreferatima, saopštenjima, te brojnim stručnim i naučnim diskusijama. Mnoge republike, pa i Crna Gora, znatno ranije su shvatile da je aktuelna reforma, a naročito ona u oblasti srednjeg usmjerenog obrazovanja, više utopija nego realnost. To je, zapravo, bio period traganja za novim vaspitno-obrazovnim sistemima, odnosno novim putevima razvoja pedagoške teorije i prakse.

Šesti period razvoja crnogorske pedagoške teorije i prakse odvija se u intervalu od 1992. godine do danas. Mnogi ga nazivaju tranzicijom društva, koja, između ostalog, uslovljava ozbiljnije promjene i u sferi sveukupne pedagoške teorije i prakse. Na početku ovog perioda, postalo je konačno jasno

svima da se moraju napustiti osnovni principi, tada aktuelne, reforme srednjeg usmjerenog obrazovanja. Ova saznanja rezultirala su definitivnim odustajanjem od tog koncepta i vraćanjem na pojedina ranija rješenja, koja su se prvenstveno odnosila na organizaciju gimnazijskog i srednjeg stručnog obrazovanja.

Budući da je, početkom devedesetih godina prošlog vijeka, došlo do raspada jugoslovenske zajednice, Savezi pedagoških društava Srbije i Crne Gore preuzeli su kompletnu organizaciju i realizaciju posljednja dva kongresa pedagoga održana u Beogradu (Osmog 1995. i Devetog 2000. godine). Tom prilikom veliki dio organizacionih, stručnih i naučnih aktivnosti odgovorno i kompetentno preuzeli su naši vodeći pedagozi, kako teoretičari, tako i praktičari.

Aktuelne tendencije naučnog, društvenog i pedagoškog razvoja generisale su potrebe da se inicijalno obrazovanje učitelja sa dvogodišnjeg podigne na akademsko obrazovanje u četvorogodišnjem trajanju. Inspirisani tim objektivnim razlozima i pozitivnim primjerima iz našeg okruženja, Odsjek razredne nastave u dvogodišnjem trajanju, pri Filozofskom fakultetu u Nikšiću, transformisan je akademske 1992/93. godine u Odsjek za obrazovanje učitelja u četvorogodišnjem trajanju. Tom prilikom najkompetentniji pedagozi sa univerzitetskim zvanjima bili su, i ostali, glavni nosioci i realizatori tog značajnog projekta.

Demokratizacija društva, između ostalog, omogućila je osnivanje brojnih nevladinih organizacija, od kojih su neke pretendovale da se bave problemima vaspitanja i obrazovanja djece, omladine i odraslih. Shodno tim tendencijama, 2000. godine je u Podgorici osnovan i Pedagoški centar, kao nevladina organizacija zadužena za razvoj i unapređenje vaspitno-obrazovne djelatnosti. U međuvremenu su započele ozbiljne pripreme na reformi crnogorskog vaspitno-obrazovnog sistema. Poslije toga (2004. godine) Savez pedagoških društava, odnosno Udruženje pedagoga Crne Gore, transformisano je u Forum pedagoga Crne Gore.

Osnovna koncepcija reforme obrazovnog sistema, čija je implementacija započela školske 2004/5. godine, a koja i danas traje, nalazi se u tzv. Knjizi promjena, objavljenoj 2001. godine. U kreiranju i implementaciji tog koncepta, sa manje ili više uspjeha, učestvovali su svi naši pedagozi. Kakav su i koliki uticaj, tom prilikom, imali pojedinci, ne bismo komentarisali, a još manje rizikovali da se upustimo u nepotrebnu i delikatnu raspravu za koju nemamo dovoljno pouzdanih saznanja.

U okviru integralne reforme obrazovnog sistema, između ostalog, na Univerzitetu Crne Gore, prihvaćene su preporuke Bolonjske deklaracije, kao osnovna polazišta za promjenu, odnosno inoviranje univerzitetskog obrazovanja. Eksperimentalna primjena tog modela na Univerzitetu Crne Gore započela je akademske 2003/04. godine. Taj projekat obavezivao je i Filozofski fakultet da transformiše svoje studijske odsjeke u studijske programe

i prilagodi ih zahtjevima bolonjskog procesa. Paralelno s tim, ova Univerzitetaska jedinica značajno je proširila svoju naučno-nastavnu djelatnost, otvaranjem novih studijskih programa i instituta, među kojima je i Studijski program za pedagogiju, kao i Institut za pedagoška istraživanja.

6. Uloga i zadaci pedagoga u našoj školi

Potreba za reformisanjem vaspitno-obrazovnog sistema u Crnoj Gori ubrzala je procedure usvajanja određenih zakonskih akata koji su trasirali puteve razvoja prosvjetnoj djelatnosti. U okviru te normativno-pravne regulative, između ostalog, donesen je Zakon o osnovnom, srednjem, specijalnom i predškolskom vaspitanju i obrazovanju, te jasnije i preciznije definisano mjesto i uloga pedagoga u školi. U dostupnoj literaturi susrećemo različite pristupe autora prilikom identifikovanja osnovnih područja rada školskog pedagoga. U tom smislu, N. Trnavac (2005:192) ističe da se najznačajnije aktivnosti školskog pedagoga odvijaju preko sljedećih područja rada: planiranje, programiranje i vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada; unapređivanje vaspitno-obrazovnog rada; instruktivni pedagoško-psihološki rad s nastavnicima; rad sa učenicima; saradnja sa roditeljima; istraživanje vaspitno-obrazovne prakse (analitičko-istraživački rad); rad u stručnim organima škole; saradnja sa stručnim institucijama, društvenom sredinom i stručno usavršavanje; vođenje dokumentacije, pripreme za rad (N. Trnavac, 1996:192). Nešto drugačije aktivnosti školskog pedagoga prema primarnim područjima rada navode S. Kačapor i N. Vilotijević (2005:273). U vezi s tim, oni posebno apostrofiraju: pedagoški odnos prema učenicima; pedagoški odnos prema nastavnicima; pedagoški odnos prema roditeljima učenika; pedagoški odnos prema direktoru škole; analitičko-istraživački rad; pedagoško djelovanje u stručnim organima škole, stručnim institucijama, društvenoj sredini i rad na sopstvenom stručnom usavršavanju.

Međutim, težište rada i profesionalnog angažovanja školskog pedagoga je ipak na savjetodavnoj funkciji, koja se dijeli na područja:

- Unapređenje vaspitno-obrazovnog rada;
- Stvaranje povoljnih uslova za razvoj ličnosti učenika i
- Širenje pedagoških i psiholoških znanja među učenicima, nastavnicima i roditeljima (R. Damjanović, 2006: 174).

Prema mišljenju V. Jurića (2004: 28) u savremenim uslovima organizovanja škole i njenog vaspitno-obrazovnog rada najznačajnija su sljedeća dva osnovna područja angažovanja i djelovanja školskog pedagoga:

- Pružanje informacija, podizanje nivoa pedagoškog znanja u cilju pedagoškog vođenja i usmjeravanja i
- Pedagoško savjetovanje sa naglaskom na vaspitnu i afektivnu sferu usmjerenu više prema osobama s kojim je pedagog u kontinuiranoj komunikaciji.

Na osnovu prethodno istaknutih osnovnih područja rada relativno je lako identifikovati primarno-operativne poslove, aktivnosti i zadatke koje bi svakodnevno trebalo da obavlja školski pedagog. Evidentno je da školski pedagog obavlja raznovrsne i veoma delikatne profesionalno--stručne funkcije. On je, između ostalog, opservator, informator, konsultant, savjetnik, inicijator, koordinator, organizator, realizator, istraživač, analitičar, inovator, desinator i dokumentarista (N. Trnavac, 1996:39).

Cijeneći značaj i ulogu pedagoga u savremenoj školi, Savjet za opšte obrazovanje Crne Gore usvojio je programa njegovog rada. Tim činom je verifikovan obavezujući okvir za donošenje operativnih programa rada pedagoga, kao relativno samostalnih stručnih saradnika. Prema tom dokumentu osnovna programska projekcija rada školskog pedagoga u našem obrazovnom sistemu fokusirana je na planiranje i programiranje, realizaciju i vrednovanje vaspitno-obrazovnog rada; instruktivni rad sa nastavnicima; kontinuirani rad sa učenicima; saradnju sa roditeljima i institucijama koje su značajne za vaspitno-obrazovni rad, uključujući obavljanje i ostalih pedagoških aktivnosti u školi i izvan nje. Svako to područje implicira preduzimanje čitavog niza aktivnosti i korištenje raznovrsnih sposobnosti, neophodnih za uspostavljanje permanentnih komunikacija pedagoga sa različitim subjektima vaspitno-obrazovnog rada – učenicima, nastavnicima, direktorom škole, ostalim stručnim saradnicima, odgovornim pojedincima iz institucija koje imaju uticaj na ostvarivanje postavljenih školskih ciljeva i zadataka. Zahtjev i potreba da se sadržaji i vrijeme realizacije pojedinih aktivnosti iz programa prilagođavaju konkretnim uslovima škole, omogućuju saradnicima ispoljavanje originalnosti, stvaralaštva, kreativnosti i samostalnosti.

Shodno vlastitim osnovnim profesionalno-stručnim kompetencijama, pedagog je obavezan da pruža didaktičko-metodičku pomoć nastavnicima. Bez obzira što je implementacija projekta aktuelne reforme relativno davno počela, naši se nastavnici teško „oslobađaju“ tradicionalnog načina planiranja, pripremanja i izvođenja nastave. Aktuelna reforma, između ostalog, uslovlila je i određene promjene u pogledu neposrednog pripremanja nastavnika za čas, pri čemu se saradnja i pomoć pedagoga jednostavno podrazumijeva. Pored mnogobrojnih zadataka, školski pedagog bi trebalo da pruži nesebičnu pomoć i podršku u procesu organizovanja i realizovanja različitih vidova profesionalnog usavršavanja nastavnika.

Čini se da je permanentni rad pedagoga s učenicima jedno od najznačajnijih područja njegovog profesionalno-stručnog angažovanja. Ključna pretpostavka uspješnog vaspitno-obrazovnog djelovanja pedagoga na tom polju jeste dobro poznavanje učenika, a posebno: njihovih individualnih sposobnosti, sklonosti, temperamenta, karaktera, motivacije, stila ponašanja i učenja, uključujući i čitav niz osobina po kojima se pojedinac, zapravo, i razlikuje od svih drugih

učenika. Pored usmjeravanja i profesionalnog savjetovanja učenika, pedagog posebnu pažnju mora posvetiti radu sa učenicima koji u kontinuitetu postižu nezadovoljavajuće školske rezultate, opservaciji djece s teškoćama u razvoju, radu sa vaspitno zapuštenom djecom, prepoznavanju i podsticanju darovitih učenika, obraćanju pažnje na učenike koji žive u teškim porodičnim okolnostima i sl. (V. Jurić, 2004:220).

Neposrednu i cjelishodnu saradnju škole i roditelja najuspješnije uspostavlja i podstiče kvalitetno osposobljen i adekvatno motivisan školski pedagog. Naime, školski pedagog je „stručnjak koji se može baviti proučavanjem ponašanja učenika u porodičnoj sredini, može prikupljati podatke o strukturi porodice, zanimanju roditelja, broju članova porodice (braća, sestre, roditelji, članovi familije koji žive u istom domaćinstvu i slično), načinu porodičnog života, boravku deteta u porodici, nadzoru nad detetom, kontroli izvršavanja porodičnih i školskih obaveza, pomoći detetu u kućnim radovima, odnosu roditelja prema školi i školovanju deteta...“ (S. Kačapor i N. Vilotijević, 2005:274). Pedagog škole je, najčešće, jedini predstavnik škole koji koordinira razne aktivnosti i komunicira sa velikim brojem roditelja i koga oni, uz odjeljenskog starješinu, mogu najlakše i lično da upoznaju. On, uglavnom, posreduje između predmetnih nastavnika i roditelja.

Aktuelna reforma našeg vaspitno-obrazovnog sistema, između ostalog, zahtijeva sprovođenje internog i eksternog vrednovanja učeničkog školskog postignuća. Osnovni vid eksternog vrednovanja u srednjim školama ostvaruje se prilikom polaganja maturalnog ispita. Tom prilikom, u većini škola pedagozi su glavni koordinatori, čija aktivnost implicira: postupke anketiranja učenika, kako bi se utvrdili njihovi interesi i dobile pouzdane informacije o predmetima koje pojedinci žele da polažu; saradnju sa Ispitnim centrom, cjelokupnu organizaciju ispita, te sređivanje i obradu dobijenih podataka, odnosno rezultata. Pored učešća u eksternom vrednovanju, pedagog bi morao biti neposredno uključen i u proces internog vrednovanja sveukupnog nastavnog i vaspitno-obrazovnog rada.

Kvalitetno organizovan timski rad je značajan preduslov uspješnog funkcionisanja i profesionalnog djelovanja školskog pedagoga. Zato bi pedagog trebalo da učini sve kako bi kvalitetnom realizacijom programskih sadržaja privukao pažnju i interes nastavnika, učenika i roditelja kao najznačajnijih subjekata preko kojih će širiti uticaj „svoje matične nauke i time doprinjeti konačnom uspostavljanju čvrste veze između teorije i vaspitne prakse“ (N. Trnavac, 1996).

Ukoliko se pedagog samoinicijativno ili na zahtjev svojih pretpostavljenih angažuje na obavljanju nekih drugih poslova, a na štetu kvalitetnog i pravovremenog realizovanja aktivnosti iz osnovnog programa rada, on svjesno ili nesvjesno zapostavlja i obezvrjeđuje svoj profesionalno-stručni poziv. Zato bi

on prvenstveno morao da se pridržava svog programa rada i uloži maksimalan napor da se svi u njemu predviđeni zadaci pravovremeno i uspješno realizuju.

7. Organizaciona struktura i zadaci Studijskog progama za pedagogiju

U skladu sa savremenim tendencijama reforme visokoškolskih sistema širom Evrope, te potrebom standardizacije, njihovog ujednačavanja i usklađivanja prema principima i zahtjevima Bolonjske deklaracije, definisana je koncepcija Studijskog programa za pedagogiju, koja omogućuje horizontalno i vertikalno napredovanje i usavršavanje pedagoških kadrova u praktičnom i teorijskom smislu. Taj Studijski program koncipiran je tako da prati savremene potrebe razvoja i demokratizacije naprednog društva, sa posebnim težištem na sticanju aktuelnih znanja i profesionalnih kompetencija iz oblasti pedagoških, andragoških, psiholoških, filozofskih, socioloških, informatičkih, komunikoloških i ostalih humanističkih nauka. Aktuelna reforma obrazovnog sistema Crne Gore podrazumijeva znatano veću i neposredniju angažovanost kadrova ovog profila, koji bi trebali biti njeni kreatori i nosioci, u skladu sa pozitivnom praksom iz našeg okruženja, koje uspješno transformišu ili inoviraju svoje vaspitno- obrazovne sisteme. Sljedstveno tim tendencijama, zahtjevi koji se nameću u pogledu kvalitetnije pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke osposobljenosti prosvjetnog kadra iz različitih nastavnih predmeta (maternji i strani jezici, prirodne i tehničke nauke, itd.) više nego jasno ukazuju na potrebu većeg angažovanja pedagoga u procesu obrazovanja i profesionalno-stručnog osposobljavanja nastavnika različitog profila..

Studijski program za pedagogiju osnovan je akademske 2004/2005 godine. U međuvremenu je na ovom studiju diplomiralo 136 studenata. U okviru tog Studijskog programa akreditovane su Master studije 2007. godine, a prva generacija, od jedanaest studenata, upisana je 2008/2009. godine. Druga generacija, koja broji trinaest postdiplomaca, upisana je akademske 2009/2010. godine. Doktorske studije na Studijskom programu za pedagogiju akreditovane su 24. maja 2010. godine. Osim toga, u međuvremenu je (24. decembra 2009. godine), pri Filozofskom fakultetu u Nikšiću osnovan i Institut za pedagoška istraživanja.

Akademsko obrazovanje pedagoškog kadra usmjereno je na pružanje i proširivanje opštih i posebnih znanja iz oblasti društvenih nauka, a posebno na istraživanje složenih problema, koji se odnose na definisanje kriterijuma za klasifikovanje pedagoških disciplina i proučavanje njihove specifičnosti; studiozno izučavanje psiholoških teorija i koncepcija kao temeljnih polazišta na kojima se zasniva vaspitno-obrazovni proces; proučavanje nastavnih metoda i ostalih oblika vaspitno-obrazovnog djelovanja; primjenu naučno-istraživačkih metoda i pristupa prilikom utvrđivanja i preispitivanja pedagoških

fenomena, pojava, zakona i zakonitosti. U vezi s tim, u saopćenju diplome naših pedagoga, između ostalog, piše: „Diplomirani pedagog, posjeduje profesionalnu kompetenciju za samostalno obavljanje poslova pedagoga u institucijama predškolskog, osnovnog i srednjeg vaspitanja i obrazovanja, te obavljanje pedagoško-andragoške djelatnosti u raznovrsnim institucijama vaspitno-obrazovnog sistema, privrednim organizacijama, zavodima za zapošljavanje, centrima za socijalni rad, kao i poslova profesora pedagogije na nivou srednjoškolskog obrazovanja“. Uz sve to, diplomirani pedagogi se osposobljavaju za savjetodavni rad, planiranje i organizaciju osposobljavanja i usavršavanja kadrova angažovanih u privrednim i društvenim djelatnostima, samostalno ili timsko istraživanje opštih i posebnih pedagoških problema iz raznorodnih područja pedagoške teorije i prakse. Režim studija doprinosi sistematskom proučavanju složenih pedagoških fenomena, izgradnji konzistentnog sistemskog i kritičkog pedagoškog mišljenja, analizi, sintezi i valjanom zaključivanju, kao i osposobljavanju pojedinaca za sopstveno permanentno obrazovanje, odnosno profesionalno-stručno usavršavanje.

7.1. Organizaciona struktura Studijskog programa za pedagogiju

Studijski program za pedagogiju konstituisan je prema opšteprihvaćenom modelu studija na Univerzitetu Crne Gore, odnosno Filozofskog fakulteta u Nikšiću. Riječ je o organizaciji studija po modelu 3+1+1+3, prema kome studenti najprije upisuju osnovne studije i poslije njihovog završetka dobijaju tzv. Bečelor (Bachelor) diplomu. Zatim upisuju specijalističke studije u jednogodišnjem trajanju i poslije uspješno položenog završnog ispita, dobijaju zvanje diplomirani pedagog. Ukoliko želi i ispunjava studijskim programom i drugim normativnim aktima predviđene uslove, diplomirani pedagog može da upiše master studije u trajanju od jedne godine. Poslije završenog studija, odnosno odbranjenog master rada, kandidat može da upiše doktorske studije, s tim da nakon uspješno odbranjene doktorske disertacije stiče diplomu doktora pedagoških nauka.

7.2. Kadrovski potencijal

Na Studijskom programu za pedagogiju trenutno se u stalnom radnom odnosu nalazi ukupno pet doktora pedagoških nauka. Od toga, jedan je u zvanju redovnog profesora, jedan u zvanju vanrednog profesora i tri u zvanju docenta. U neposrednoj realizaciji nastave na tom Studijskom programu učestvuju i tri doktora pedagoških nauka u mirovini, od toga je: u zvanju profesora emeritusa jedan nastavnik, u zvanju redovnog profesora jedan nastavnik i u zvanju vanrednog profesora jedan nastavnik.

Pored toga, nastavu na ovom Studijskom programu izvodi šest profesora sa akademskim zvanjima, koji su u stalnom radnom odnosu na Filozofskom fakultetu, te pet gostujućih profesora sa našeg Univerziteta, ili sa ostalih

univerziteta izvan Crne Gore. Na Studijskom programu za pedagogiju nastavu (vježbe) izvodi pet saradnika – pedagoga i osam saradnika matično angažovanih na ostalim studijskim programima Filozofskog fakulteta u Nikšiću.

7.3. Zadaci i perspektive razvoja Studijskog programa za pedagogiju

Studijski program za pedagogiju je konstitutivna članica Filozofskog fakulteta u Nikšiću. Budući da je on započeo s radom prije šest-sedam godina, u kadrovskom i organizacionom smislu predstavlja solidan oslonac za dalji razvoj pedagoške nauke. Taj Studijski program, zajedno sa novoformiranim Institutom za pedagoška istraživanja, u narednom periodu bi trebalo da:

- kontinuirano podstiče razvoj, usavršavanje i naučno afirmisanje vlastitog kadrovskog potencijala;
- kritički analizira, preispituje, inovira i osavremenjuje sve svoje studijske programe, od osnovnih do doktorskih studija;
- kroz cjelishodno organizovane specijalističke, magistarske i doktorske studije, potrebno je omogućiti kandidatima da prošire svoje profesionalne kompetencije i tako steknu izglednije šanse na efikasnije zapošljavanje u društvenim i privatnim preduzećima, privrednim komorama i strukovnim udruženjima, centrima za socijalni rad, zavodima za zapošljavanje, zavodima za školstvo, turističkim agencijama i ostalim privrednim, kulturnim i prosvjetnim vladinim i nevladinim institucijama, odnosno organizacijama;
- organizovanije utiče na stvaranje normativno-pravnih uslova za uvođenje predmeta Pedagogija, kao izbornog ili fakultativnog, u srednje škole, kako bi se izučavanjem fleksibilno postavljenog nastavnog programa omogućilo mladim ljudima da steknu osnovna znanja iz značajnih oblasti društvenog života (vaspitanje za brak, roditeljstvo, racionalno korištenje slobodnog vremena, toleranciju i prihvatanje različitosti, razvoja pedagoško-ekološke svijesti i kulture, itd.);
- daju ličan doprinos kako bi se nastava na svim univerzitetkim jedinicama iz pedagoško-didaktičkih disciplina pokrila što kompetentnijim nastavnicima sa izbornim akademskim zvanjima;
- obezbijeduju potrebne uslove za organizovanje specijalističkih studija i osposobljavanje kompetentnih stručnjaka za rad sa djecom ometenom u psihofizičkom razvoju, ali i specijalističkih studija na kojima bi se osposobljavali stručnjaci za rad sa nadarenim, odnosno talentovanim učenicima;
- pored redovnog obavljanja nastavnog rada, u budućnosti je potrebno mobilisati sve kadrovske potencijale na realizaciji naučno-istraživačkih projekta;

- aktivnije se, nego do sada, uključuju u naučno-istraživačke projekte koje organizuju: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti, Univerzitet Crne Gore, Ministarstvo nauke i Ministarstvo prosvjete i sporta;
- uspostavljaju kontinuiranu i neposrednu saradnju sa srodnim katedrama, odsjecima, institutima i ostalim pedagoškim asocijacijama iz okruženja i šire;
- angažuje se na stvaranju zakonskih i ostalih društveno povoljnih uslova za efikasnije zapošljavanje diplomiranih pedagoga i pružaju im stručnu pomoć i podršku;
- insistiraju na stvaranju normativno-pravnog okvira i ostalih uslova za opšte-obavezujuće pedagoško-psihološko i didaktičko-metodičko osposobljavanje svih diplomiranih mladih stručnjaka, kao nezaobilaznog preduslova za njihovo profesionalno angažovanje u nastavnom procesu;
- angažuje se na stvaranju zakonskih i ostalih uslova kako bi se problem permanentnog stručnog usavršavanja nastavnika sistemski riješio, tako što bi stručno usavršavanje bilo obavezujuće za sve, ali i osnovni kriterijum za dalji rad, napredovanje, nagrađivanje i profesionalnu promociju;
- se program polaganja stručnog ispita preispita, osavremeni, podigne na znatno ozbiljniji, stručniji i didaktičko-metodički veći nivo, tako što bi se njegova neposredna realizacija povjerila nadležnim univerzitetskim jedinicama.

8. Pretpostavke i mogući pravci razvoj pedagoške nauke kod nas u budućnosti

Imajući u vidu identifikovana ključna pitanja i probleme koja su sa manje ili više uspjeha elaborirana u ovom radu, a pri tom polazeći od trenutnog stanja i problema naše i aktuelnih tendencija razvoja pedagoške teorije i prakse u najrazvijenijim regionima svijeta, ovom prilikom naznačujemo samo neke pretpostavke i moguće pravce razvoja crnogorske pedagoške nauke u doglednoj budućnosti.

1. Naša pedagogija se može i mora razvijati samo kao sveobuhvatna nauka o vaspitanju;
2. Složeni pedagoški fenomeni i pojave mogu se cjelovito proučavati jedino uz primjenu savremene metodološke aparature, kombinujući pri tom raznovrsne metodološke paradigme;
3. Razvoj pedagoške nauke u budućnosti uslovljen je naučno utemeljenim, selektivno odabranim i kvalitetno organizovanim teorijskim i empirijskim istraživanjima;

4. Temeljito proučavanje složenih pedagoških fenomena i pojava moguće je realizovati kvalitetno organizovanim timskim naučno-istraživačkim radom;
5. Pedagogija se mora izboriti za jasnu standardizaciju i jednoznačnu primjenu svoje terminologije u aktuelnoj vaspitno-obrazovnoj teoriji i praksi;
6. Razvoj efikasne pedagoške teorije i prakse podrazumijeva povezivanje i permanentnu razmjenu stručnih i naučnih saznanja sa našim, bližim i daljim, okruženjem;
7. Pedagoška nauka mora da uspostavlja znatno čvršće veze i odnose između savremene vaspitno-obrazovne teorije i prakse;
8. Pedagogija i pedagoški kadrovi moraju biti nosioci svih budućih promjena i inovacija u vaspitno-obrazovnom sistemu;
9. U doglednoj budućnosti neophodno je povezivati sve podsisteme vaspitanja (formalno, neformalno, informalno) u jedan funkcionalno-kongruentni sistem.

* * *

Vjerujemo da bi bilo neumjesno da se na kraju ovog veoma disperzivnog izlaganja, pokušava ponuditi sveobuhvatna, logički i sazajno, utemeljena njegova sinteza, data u formi eksplicitno formulisanih zaključaka. Umjesto toga, na kraju su ponuđene okvirne teze o kojima bi valjalo razmisliti i procijeniti da li one mogu biti valjano polazište za trasiranje puteva razvoja naše pedagoške teorije i prakse u bliskoj budućnosti.

Ovo uvodno izlaganje je, po mom skromnom sudu, imalo, prije svega za cilj da inicira i podstakne otvorenu, ozbiljnu i cjelishodnu stručnu i naučnu raspravu o najznačajnim pitanjima iz naše pedagoške prošlosti, sadašnjosti i budućnosti – koja je već počela. Polazeći od prirode, suštine i pretenzije tako postavljenog cilja, Ako ovo izlaganje, uključujući i ona koja slijede, pokrenu učesnike Konferencije na konstruktivnu i plodnu diskusiju, iz koje će proisteći i obavezujući zaključci, biće nam to najveća satisfakcija za uloženi trud i angažovanje na pripremanju, elaboriranju i pojedinačnom prezentovanju naših stručnih i naučnih radova. Ovo tim prije ako se ima u vidu velika zabluda, profesionalna i ljudska iluzija čuvene Švedanke Ellen Key, koja je na prelazu iz devetnaestog u dvadeseti vijek (1900. godine) objavila knjigu, pod naslovom: „Vijek djeteta“ (H. Gudjons, 1994:85). Nažalost, vrijeme koje je neposredno iza nas pokazalo je da je ta sjajna ideja bila čista utopija, o kojoj je profesor Potkonjak, s pravom, s velikim razočarenjem i žaljenjem izrekao šire poznatu maksimu, da dvadeseti vijek nije bio ni vijek djeteta ni vijek pedagogije. Ako je to tačno, a sa naše vremenske distance postalo je više nego izvjesno da jeste, postavlja se pitanje šta će donijeti dvadeset prvi vijek, ne samo našoj djeci i

pedagogiji, već svim žiteljima ove planete. U ovim izuzetno turbulentnim, neizvjesnim i zaista nepredvidivim vremenima, ako ništa drugo, profesionalna etika nas obavezuje da vjerujemo i kažemo – Ima nade!

Literatura:

- Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999): *Metodologija pedagogije*, Savez pedagoških društava Jugoslavije, Beograd;
- Bezić, K. (1991): „Budućnost naše pedagogije“, u časopisu: *Pedagogija*, br. 1-2, Beograd;
- Damjanović, R. (2006): *Mozaik vaspitno-obrazovnih tema i dilema II dio*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica;
- Delibašić R. (2003): *Filozofski fakultet u Nikšiću (1977-2002)*, Filozofski fakultet, Nikšić;
- Đorđević, B. (2005): „Pedagogija i savremeni obrazovni i vaspitni izazovi“, u zborniku: *Pedagogija na početku 21. veka*, Učiteljski fakultet, Užice;
- Gudjons, H. (1994): *Pedagogija*, Educa, Zagreb;
- Jurić, V. (2004): *Metodika rada školskog rada pedagoga* (treće prerađeno i dopunjeno izdanje), Školska knjiga, Zagreb;
- Kačapor, S. i Vilotijević, N. (2005): *Školska i porodična pedagogija*, Učiteljski fakultet, Beograd;
- Kilibarda, R. (1999): *Dvadeset pet godina Univerziteta Crne Gore*, Univerzitet Crne Gore, Štamparija OBOD, Cetinje;
- Kocić, Lj. (2004): „Problemi definisanja predmeta pedagogije i njenog razgraničenja od drugih nauka“, u zborniku: *Jugoslovenska pedagogija druge polovine 20. veka*, Institut za pedagogiju i andragogiju, Beograd, i Učiteljski fakultet, Užice;
- Kostić, M. (1997): *Škole u Crnoj Gori*, ITP Unireks, Podgorica;
- Krajevski Viktorovič, V. (2005): „Pedagogija i pedagoška metodologija juče i danas“, u časopisu: *Pedagogija*, br. 1, Beograd;
- Mijanović, N. (2008): „Subjekatska pozicija učenika u vaspitno-obrazovnom procesu između deklarativnog i stvarnog“, u časopisu: *Inovacije u nastavi*, br 1, Beograd;
- Mijatović, A. (2002): „Dihotomije pedagogijske teorije i prakse u promjenama školstva“, u zborniku: *Odnos pedagogijske teorije i pedagoške prakse*, Filozofski fakultet, Rijeka;
- Pastuović, N. (1987): *Edukološka istraživanja*, Školska knjiga, Zagreb;
- Potkonjak, N. (2000) : *XX vek ni „vek deteta“ ni vek pedagogije*, Učiteljski fakultet, Beograd;
- Suhodolski B. (1974): *Tri pedagogije*, Duga, Beograd;
- Trnavac, N. (1996): *Pedagog u školi*, Učiteljski fakultet – Centar za usavršavanje rukovodilaca u obrazovanju, Beograd;

– Vojinović, P. (1989): *Crnogorska inteligencija*, Istorijski institut SR Crne Gore, Titograd, i NIO Univerzitetska riječ, Nikšić.

HISTORY, STATUS AND PERSPECTIVE OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTISE IN MONTENEGRO

Abstract: In this work, the most important questions and problems are emphasized which have been in the focus of attention of Yugoslavian and at the same time Montenegrin pedagogical theory and practice in the second part of the twentieth century. Most of these and similar problems attracted attention of eminent experts from the most developed European and World regions.

No doubt, pedagogical development of science in our country and worldwide shared the same destiny of scientific, technological, economic, political and civilization development as whole. Because of that it is normal to consider that the Montenegrin pedagogical theory and practice had successful results and achievements, but from time to time it faced serious crises, fluctuations and deadlocks. In that social, historic and educational context, the basic issues are considered; current situation assessed and identified possible models of development of our pedagogy in the foreseeable future.

Beside these elements, the special attention in this work is given to the development and the key tasks of Department of Pedagogy, including the plan for the future development of pedagogical science in Montenegro. Mentioned movements and prospects of development of our pedagogical theory and practice are more an expression of aspirations to catch up with developed parts of the world, as soon as possible, than the current situation and conditions may allow.

Key words: pedagogy, a pedagogue, education, theory, practice, science, methodology and society.

REFERATI, ČLANCI, SAOPŠTENJA



Vučina ZORIĆ¹

KONCEPCIJA NOVE ŠKOLE DŽONA DJUIJA – PARADIGMA SAVREMENOG ODNOSA OBRAZOVANJA I DRUŠTVA

Rezime:

U radu je sprovedeno istraživanje usmjereno na analizu porijekla i suštine koncepcije obrazovanja i viđenja nove škole Džona Djuija, sa posebnim akcentom na analizu odnosa obrazovanja i društva. Polazna osnova rada je da je pragmatistička pedagogija jedan od najznačajnijih pravaca u razvoju pedagogije XX vijeka i da je njen uticaj i danas prisutan. U ostvarenju cilja pošlo se od analize Djuijevog odnosa prema tradicionalističkom i progresivističkom konceptu obrazovanja, ka njegovim temeljnim određenjima savremene škole i obrazovanja. Došlo se do saznanja da je Djuijeva pedagoška koncepcija, a posebno njegovo viđenje odnosa obrazovanja, škole, društva i demokratije u značajnoj mjeri postalo dio savremene paradigme odnosa obrazovanja i društva. Istraživanje upućuje i na to da je Džon Djui svojim pedagoškim idejama znatno uticao na svoje savremenike, obrazovne reforme u SAD i mnogim drugim državama, teoriju i praksu svoga doba, a takođe i na današnju pedagošku misao, te da zaslužuje dublja i opsežnija proučavanja.

Ključne riječi: Džon Djui, nova škola, obrazovanje, društvo, demokratija, pragmatizam.

Uvod

Prva svjetski značajna teorija stvorena u SAD-u bio je pragmatizam, sistem ideja koji je krajem XIX i početkom XX vijeka američkoj i svjetskoj intelektualnoj javnosti prezentovan. Uz Čarlsa Persa (Charles Sanders Peirce) i Vilijema Džejmsa (William James), najpoznatiji predstavnik pragmatističke filozofije je Džon Djui (John Dewey, 1859–1952), ujedno i tvorac pragmatističke koncepcije vaspitanja. Djui je nesumnjivo najznačajniji predstavnik pragmatizma i važan filozofski, pedagoški i politički angažovan teoretičar, praktičar i reformator. Zahvaljujući njemu pragmatizam je postao

¹ Doc. dr Vučina Zorić, Filozofski fakultet u Nikšiću.

utemeljena i razvijena filozofska i pedagoška teorija, a on mu je dao najbolju osnovu i objašnjenje. Štaviše, pragmatizam je u najvećoj mjeri zaslugom Džona Djuija jedan od najznačajnijih, najuticajnijih i najinteresantnijih pravaca u filozofiji i pedagogiji u prethodnom i ovom vijeku.

Na proslavi svog 90. rođendana, 1949. godine, Djui je opisao svoj životni cilj kao traganje za sticanjem jasne ideje o tome koji su to problemi koji stoje u pozadini teškoća i zala koje imamo u praktičnom iskustvu, tj. praktičnom životu. Ta zabrinutost, zajedno sa praktičnim društveno odgovornim životom, pokretački je element koncepcije pragmatizma, koju Djui obrazlaže u svojim mnogobrojnim radovima tokom istraživanja realnih problema u filozofiji, pedagogiji, psihologiji, političkoj i društvenoj misli i djelovanju.

Djuijeve filozofske, sociološko-političke i psihološke ideje i polazišta, određeni događaji u njegovom privatnom životu i uticaji sa strane, bili su značajni za formiranje pragmatističke koncepcije vaspitanja i obrazovanja. Postojao je u velikoj mjeri međusobni i višesmjerni uticaj tih segmenata njegovog života i učenja, a Čajlds čak tvrdi da „ne samo da je vaspitanje bilo primarno za Djuijeve filozofiju, već je vaspitna teorija i praksa bila presudna za razvoj njegovih osnovnih ideja“ (J.E. Childs, 1951:419). Pritom, Djujeva pedagoška misao i djelo prevashodno se moraju posmatrati i analizirati u njihovom istorijskom kontekstu, od kojih možemo imati i danas koristi prilikom razumijevanja i analize savremene paradigme obrazovanja i njegove uloge u razvoju društva.

Tradicionalističko i progresivističko obrazovanje

Tokom tridesetih godina XX vijeka u SAD-u vođena je debata o odnosu tradicionalnog i progresivnog, tj. u velikoj mjeri progresivističkog obrazovanja, a ta suprostavljenost se produžila i četrdesetih godina.² Dvije suprostavljene koncepcije škole, široko definisane kao tradicionalistička i progresivistička, kontinuirano su povećavale svoja nastojanja da dobiju opštu podršku društvene i prosvjetno-pedagoške javnosti.

Debatu o visokom obrazovanju u SAD-u, 1936. godine, predvodio je rektor Univerziteta u Čikagu Hačins (Robert M. Hutchins), a uz njega su najznačajniji zastupnici tradicionalizma u obrazovanju bili Adler (Mortimer Adler), Van Doren (Mark Van Doren), Bar (Stringfellow Barr), Mekldžon (Alexander Meiklejohn), Marten (Jacques Maritain) i dr. Zalagali su se da u centru obrazovanja moraju biti tradicije, mudrosti i znanja iz prošlosti otelovljene u neprikosnoveno značajnim knjigama. Ta mudrost, prema njima, ima neizmjernu važnost zato što nudi čovjeku ustanovljene i vječne istine o ljudskoj prirodi, vrijednostima i sudbini, istine koje mu mogu služiti kao

² Više u Dykhuizen, G. (1973): *The life and mind of John Dewey*, London and Amsterdam: Feffer and sons inc., pp. 275-300.

vodiči i standardi u pokušajima da rješava aktuelne probleme i izbjegne greške i konfuzije sadašnjosti. Tradicionalisti su vjerovali da bi nauka i naučni metod trebali da imaju svoje mjesto u kurikulumu, ali ne bi valjalo da imaju prenaplašenu ulogu u odnosu na onu koja pripada humanističkim naukama sa njihovim racionalističkim metodama dostizanja istine.

Progresivizam je u značajnoj mjeri kreiran i branjen od strane mislioca poput Djuija (John Dewey), Kilpatrika (Kilpatrik William), Kauntsa (George Counts), Čajlds (John Childs), Huka (Sidney Hook), Ekstela (George Axtelle), Kelena (Horace M. Kallen) i Bojda (Bode Boyd). Oni su isticali da bi obrazovanje trebalo da bude fokusirano na probleme sadašnjosti, proučavajući faktore koji oblikuju modernu kulturu: nauku i tehnologiju, eksperimentalnu metodu na polju saznanja i demokratski duh u ljudskim odnosima. Vjerovali su da bi prošlost trebala da bude konsultovana, tj. da čuvane knjige koje su vremenom postale od autoriteta valja čitati dotle dok su one relevantne za rješavanje aktuelnih problema, ali insistiraju da uvid u prošlost mora da bude privremen i hipotetički u suočavanju sa sadašnjošću, a ne nalik fiksirane i konačne istine koje su poput neprikosnovenih autoriteta za aktuelno mišljenje. Princip otvorene, slobodne i kritičke diskusije jeste srce političke demokratije, te bi valjalo da bude i princip koji prožima obrazovanje. Svaki pokušaj dominacije autoritarnih principa, neprikosnoveno važnih knjiga iz prošlosti i teoloških dogmi ili tradicionalne religije u obrazovanju trebalo bi da bude odbačen.

Djui je, uz prethodno navedeno, bio kritičar po određenim pitanjima oba viđenja obrazovanja. Kada je u pitanju tradicionalizam, Djui je neslaganje iskazivao po mnogim pitanjima, a posebno u odnosu na Hačinsovu ideju da bi nastavni predmeti sa stručnim ili praktičnim osnovama trebalo da budu ukinuti na univerzitetima, te da bi valjalo ostaviti samo kurseve koji se bave apstraktnim i teorijskim sadržajima. Po Djuiju, to bi predstavljalo odvajanje visokog obrazovanja od savremenog društvenog života i manifestovalo stari dualizam teorije i prakse.

S druge strane, Djui je često bio i među kritičarima progresivističkog obrazovanja, ne zato što je bio protivan principima na kojima je počivala ta koncepcija obrazovanja, već zato što je bio uznemiren interpretacijom i primjenom posebno svojih pedagoških principa u mnogim progresivističkim školama. U radu *Koliko slobode u novim školama (How much freedom in new schools)*, Djui ističe da progresivisti u svojoj revnosti da izbjegnju formalizam i disciplinovanje tradicionalistički koncipiranog školstva idu u suprotne ekstereme kreirajući programe koji više reflektuju njihov „entuzijizam nego razumijevanje“ (Dewey, 1930:204). Vjerujući da interesovanja i ciljevi odraslih ne bi trebali da budu značajni za djecu, mnogi progresivisti su otišli tako daleko da su im dozvoljavali da sama odlučuju šta će da proučavaju. Prema Djuiju, takvi pedagozi zaboravljaju da nezreli i prolazni interesi djeteta nijesu adekvatni

vodiči za njegov kontinuirani i ukupni razvoj. Takođe, odbacivanjem viđenja nastavnika, između ostalog, i kao nadzornika koji time sprovodi svoju volju na učenike, mnogi pedagozi su redukovali njegovu ulogu na pratioca ili čuvara. Progresivisti, po Djuiju, ne mogu da uvide da je iskusan, stručan i vješt nastavnik korisnije zaposlen kada u značajnoj mjeri učestvuje u aktivnostima u učionici i upućuje učenike na puteve koji vode ka prirodnom razvoju i obrazovanju. Za Djuija, oni kroz osudu eksternih autoriteta i podjela koje ugrožavaju slobodu deteta, ukidaju virtualno sva ograničenja u učionici, te je ono što zovu sloboda veoma blizu anarhije.

Po Djuiju, slabosti mnogih progresivističkih škola su u nerazumijevanju zakonitosti razvoja i učenja i njihove primjene na rad u školi. Inače, u djelu *Iskustvo i obrazovanje* (*Experience and education*, 1938), on ističe želju da ne bude identifikovan sa svim onim što ide uz ime progresivističkog obrazovanja. Za Djuija, obrazovanje mora da podrazumijeva i tradicionalno znanje, jer se ono odnosi ne samo na savremena saznanja, već i intelektualnu tradiciju koja nam pomaže da obogatimo i kreiramo „rječnik“ novih znanja. „Ako pragmatističke ideje ozbiljno razmatramo onda proučavanje sa učenicima tradicionalnih i novih sadržaja u okviru nastavnih programa, tj. istorije, jezika, nauka, matematike, kulturnih razlika, i sl., znači njihovo proučavanje u u sadašnjim okolnostima što omogućava da učenik razvija kritičku i kreativnu inteligenciju koja ga vodi naprijed, ka što humanijem i više demokratskom društvu“ (Ozmon & Craver, 1995:144). Djuj je smatrao da bi valjalo koristiti sve moguće izvore i informacije kao instrumentalne vrijednosti u rješavanju nedoumica, problema i ukupnog razvoja vaspitanika. Dakle, Djuj sugerše svim pedagoškim radnicima da ne podržavaju potpuno ili posebno samo jednu vrstu obrazovanja, tradicionalističku ili progresivističku.

Nova škola

Uopšteno gledano, Djuijevo djelo je bilo svojevrsan dovršetak pojedinih trendova u obrazovanju, posebno do univerzitetskog nivoa, započetih od strane pionira u pedagogiji, a značajno pod uticajem demokratskih promjena krajem XIX i početkom XX vijeka. To se jasno ogleda u njegovim stavovima o obrazovanju djece koji su izrasli na idejama prvenstveno Rusoa (Jean-Jacques Rousseau), Pestalocija (Johann Heinrich Pestalozzi) i Frebela (Friedrich Wilhelm August Fröbel) u zapadnoj Evropi i srodnih reformatora u SAD. Pravac razvoja njegovih ideja u svjetskim razmjerama demokratskih kretanja vođen je, između ostalog, uzimanjem u obzir potreba i zahtjeva svih onih kojima su ugrožena prava (seljaka, radnika, žena, starih itd.). Tadašnja težnja za reformom obrazovanja i društva mora se posmatrati u istorijskom kontekstu, iako ima mnogo sličnosti sa aktuelnim tendencijama u obrazovanju.

Obično se djeca ne uključuju u kategoriju ugnjetenih. Ipak, po Djuiju, ona čine jednu od najslabijih, najranjivijih, najzavisnijih i najnezaštićenijih djelova populacije. Svaka generacija djece često nailazi ne samo na odsustvo pomoći, već i na onemogućavanje razvoja i povređivanje od strane starijih koji na njima imaju i vježbaju direktnu kontrolu. Kao što društvo može uskraćivati zadovoljenje fizičkih, obrazovnih, kulturnih potreba i interesovanja mladima, tako i roditelji i vaspitači mogu nipodaštavati ili ignorisati njihova prava. Ipak, većinu odraslih ne možemo apsolutno okriviti za takve postupke, jer su i oni, takođe, na taj način oblikovani od strane društva. Sa njima u okolini, nove generacije pate od neadekvatnosti sopstvenog društvenog nasljeđa i zala svoje sredine. Djeca tokom procesa vaspitanja nijesu svjesna udaljenih društvenih posljedica sopstvene nesigurnosti i bola. Stariji često upravljaju njihovom ozlojeđenošću i osjećajnošću. Djeca ne mogu formulirati svoju žalost kolektivno ili razumjeti organizovanu borbu za unapređenje njihovih uslova života i načina obrazovanja. Mora im se pružiti pomoć od strane nekog njihovog zastupnika među odraslima, koji je osjetljiv na probleme mladih i odlučan da učini nešto, što je Djui uvidio, iskusio i bio.

Reformatori obrazovanja krajem XVIII i tokom XIX vijeka suočili su se sa dva posebna aspekta procesa razvoja, tj. problema djece. Prvi podrazumijeva zahtjeve djetinjstva kao specifičnog i relativno nezavisnog nivoa ljudskog razvoja. Ovdje trajni problem nastaje usljed pokušaja odraslih da potčine razvoj djece ciljevima koji su strani njihovim potrebama i da ih pritiskaju u svoje kalupe, ne (samo) po zahtjevima odrasle ličnosti, već (i) spoljašnjim interesima vladajućih pravila. Ruso se tome suprotstavljao tvrdnjom da priroda želi da djeca budu (samo) djeca prije nego što postanu odrasli, jer djetinjstvo ima jedinstvene načine viđenja, mišljenja i osjećanja, te je veoma besmisleno pokušavati ustupiti naše obrasce njima. U kontekstu prethodnog, Djui često govori o odnosu logičkog mišljenja i obrasca odraslih koji se nameće djeci čija psihologija vidi drugačije puteve razumijevanja i saznavanja. Štaviše, po Djuiju, mora doći do koordinacije psiholoških i socijalnih faktora. Naime, vaspitanje se ne odnosi samo i jedino na dijete, već ono znači kreirati kulturno okruženje u kojem se dijete može maksimalno moguće razvijati. Saučestvovanje je koncept kojim Djui objašnjava kako ljudi idu od individualnih ka socijalnim značenjima. Participacija je povezujući element između psiholoških i socijalnih faktora u obrazovanju. „Važno je istaći da je Djuijev stav protivan i objektivističkom pristupu znanju i značenju, ali i pristupu u obrazovanju koje ima jedino dete u centru tog procesa. Nasuprot oba pristupa Djui postavlja koncept participacije“ (Berding, 1999:74). Za Djuija je na prvom mjestu socijalni proces u kojem su dijete i potencijalno vrijedan sadržaj kroz koordinaciju i kontinuiranu rekonstrukciju u međusobnom odnosu.

Drugi aspekt podrazumijeva pokušaje da se preoblikuje zastarjeli sistem školovanja u nešto što bi se uklapalo u značajne promjene savremenog društvenog života. Navedena dva problema veoma su blisko povezana. Na primjer, škole u kojima je vaspitanje i obrazovanje umnogome zasnovano na igri osmišljene su ne samo da brinu o posebnim potrebama svakog djeteta, već i da se suoče sa novim zahtjevima koji se pojavljuju usljed transformacija u samoj porodici pod uticajem industrijskih i urbanih okolnosti, jer ona nije više „jedinica“ proizvodnje kao u feudalna ili kolonijalna vremena.

U djelu *Škola i društvo (The School and Society, 1899)*, Džui ističe da je tadašnja školska organizacija tako komponovana iz čudnovato raznovrsnih i najčešće slabo usklađenih djelova, dizajnirana kroz različite vjekove i za služenje različitim potrebama, pa čak i konfliktima društvenih interesa. Naime, univerzitet kao kruna školskog sistema izvorno je bio namijenjen zadovoljavanju potreba aristokratije i obuci elite za profesije kao što su pravo, teologija i medicina. Srednje škole koje datiraju od XVIII vijeka osnovane su da bi odgovorile na potrebe trgovine i industrije za bolje obučeni kadrom. Gramatičke škole naslijeđene iz XIX vijeka bile su posljedica stava da bi dječaci tog uzrasta morali da posjeduju minimum sposobnosti za čitanje, pisanje i računanje. Predškolske ustanove su u značajnoj mjeri nastale usljed raspada života u velikim porodicama pod uticajem industrijske revolucije. Raznovrsnost specijalizovanih institucija vodilo je ka oficijelnoj hijerarhiji u obrazovnom i školskom sistemu. Škole za obrazovanje nastavnika obučavale su ih u skladu sa zahtjevima javnog obrazovanja iz XVIII vijeka. Trgovačke i tehničke škole obučavale su zanatlije ili stručnjake za potrebe industrije i građevinarstva. Prema tome, raznovrsni elementi obrazovnog sistema bili su porijeklom od institucija feudalnog obrazovanja poput univerziteta do takvih izdanaka industrijskog kapitalizma kao što su trgovačke škole. Pritom, po Džuiju, nije postojao nijedan dosljedan princip ili svrha organizacionog jedinstva za cjelinu obrazovanja i školstva.

Džui je tragao za jedinstvenim obrascem koji bi se odnosio na principe i praksu demokratije, onako kako ih je on interpretirao, dosljedno kroz obrazovni i školski sistem (Warde, 1960:31). Prvo, škole bi trebalo da budu dostupne svima od predškolskih ustanova do fakulteta. Drugo, djeca bi u određenoj mjeri samostalno upravljala obrazovnim procesom, pomagana i vođena od strane nastavnika. Treće, valjalo bi da učenici budu osposobljeni za kooperativan rad, dijeljenje i empatiju. Tada bi kreirana i dobro podešena jednakost i udruženost mogla da oformi društvo po svom liku i izrazu. Na taj način bi se suprotnost između tradicionalnog obrazovanja i novih uslova života mogla prevazići. Napredne ideje koje bi proizilazile iz škola stimulisale bi i jačale izgrađivanje demokratskog poretka slobodnih i ravnopravnih građana.

U skladu sa prethodnim, Djuj se zalagao za nastavu usmjerenu na praktične aktivnosti, nauku, proučavanje prirode, umjetnosti, a srodni nastavni predmeti imali bi prednost i bili svojevrsan uvod i prezentacija za učenje čitanja, pisanja i računanja u osnovnoškolskom obrazovanju. Problemi koji bi se pojavljivali i rješavali tokom vježbanja dječjih motoričkih sposobnosti u konstruktivističkom radu vodili bi prirodno, po Djuiju, učenju apstraktnijih, intelektualnih vrsta znanja.

Djuj se protivio specijalizaciji u državnom školstvu koja je diktirana, ne individualnim potrebama ili ličnim željama mladih u razvoju, već dominantno od strane spoljašnjih uticaja. Postavljalo se pitanje na kom bi nivou obrazovanja trebalo da bude omogućeno stručno obrazovanje. Djuj je odbacivao komercijalno orijentisani pristup osnovnom obrazovanju. Protivio se preranom stavljanju djece u mehanizam kapitalističke i tržišne manufakture. U preranoj specijalizaciji vidio je prijetnju uniformnosti i izvor novih podjela. Smatrao je da je posao obrazovanja nešto više od obrazovanja za sam posao.

Zaključna razmatranja

Djuijeva koncepcija vaspitanja obraća pažnju na dijete kao individuu sa sopstvenim pravima i zahtjevima. Ona prepoznaje raskorak između zastarjelog obrazovnog sistema zaglavljelog u prošlosti i urgentnih zahtjeva nove ere. Po Djuiju, obrazovni sistem mora biti temeljno reformisan zbog značajnih promjena u civilizaciji. U seoskom životu dijete učestvuje u svakodnevnim aktivnostima zajednice i produktivnosti koje spontano odgajaju kapacitete za samosvijest, liderstvo i nezavisno rasuđivanje. Takvi vrijedni kvaliteti obeshrabrivani su i zakržljali u kasnijim industrijskim, urbanizacijskim uslovima koji su na specifičan način dezintegrisali porodicu. U gradovima je potom obrazovanje djece postalo jednostrano i neprirodno usljed intelektualnih aktivnosti koje su odvojene od praktičnih svakodnevnih interesovanja i iskustava. Nova škola predstavljena od strane Djuija bila bi ona koja bi preuzela funkcije i nadoknadila gubitke pretrpljene u mrvljenju starih institucija okupljenih oko seoskih ekonomija, porodica i malih gradova. Po Djuiju, škola bi trebala da postane društveni centar sposoban da učestvuje u svakodnevnom životu zajednice i omogući raspad dogmatskih i striktnih metoda u društvenim naukama, te bespogovornog poštovanja i uticaja autoriteta. Djeca bi tako dobila od strane javnog školstva ono što nedostaje u njihovim životima, a esencijalno je za njihov uravnotežen razvoj kao članova demokratskog društva.

Po Djuiju, obrazovanje bi trebalo da svakom djetetu pruži priliku da se razvija spontano, harmonično i svestrano. Svaki nivo dječjeg razvoja sadrži sopstvene dominantne potrebe, probleme, modalitete ponašanja i rasuđivanja. Takve specifične karakteristike zahtijevaju posebne metode poučavanja i učenja koje bi pružile osnove za obrazovni kurikulum. Predškolske ustanove su prve imale snažnu želju da prihvate metode vaspitanja i obrazovanja

prilagođene posebnim starosnim nivoima grupa. Djui je proširio svoj pristup od predškolskog do osnovnog i srednjoškolskog nivoa obrazovanja. Svaki od tih nivoa morao bi da ima u značajnoj meri dijete u centru procesa obrazovanja, a da ne bude potpuno ka spolja usmjeren. Aktuelna interesovanja djeteta moraju se prepoznavati ukoliko se značaj i vrijednost njegovog života uzimaju u obzir i želi dostići njegov što potpuniji razvoj. Svaki činilac u procesu vaspitanja i obrazovanja mora omogućavati zadovoljenje potreba djece u korist njihovog razvoja.

Djui insistira na tome da cilj obrazovanja nije (samo) u vjerovatnoj upotrebljivosti u budućnosti, čime može da oduzme djetetu intrinzično zadovoljstvo djetinjstva koje proživljava u svakom pojedinom danu. Djeca se ne mogu tretirati kao „mali ljudi“ ili samo kao neka potreba odraslih. Ona imaju svoja sopstvena prava, te se Djui zalaže i za organizovanje formi đaćkih samouprava u školama. Djetinjstvo je period konzumacije života u svom posebnom kontekstu, kao što je i svojevrsan uvod u kasniji život. Socijalnim zadacima škole služi, u prvom redu, cjelokupna radna djelatnost djeteta, a ona odgovara aktivnosti ljudi u društvu. Djui takođe ističe da je školu neophodno povezati sa spoljnom sredinom, tj. sa: školom višeg obrazovnog nivoa, proizvodnim preduzećima, lokalnim organima upravljanja, porodicama samih učenika, itd. Društveno poželjni i potrebni kvaliteti ne mogu biti zadati unaprijed djetetu „sipanjem“ unaprijed zacrtanog kurikuluma u „pasivnu posudu“. Oni bi se mogli relativno lako i u značajnom stepenu razvijati sprovođenjem motoričkih aktivnosti, istraživačkim projektima i kanalisanjem postojeće energije djeteta na liniji njihovih najvećih interesovanja. Djui je tvrdio da aktivnosti podrazumijevaju energičnu stranu dječje prirode koju bi valjalo staviti na prvo mjesto u osnovnom obrazovanju.

Mnogi pedagoški, psihološki, filozofski, sociološki i politički problemi i dileme koji su postojali u doba Djuijevog života i društva u kojem je živio i danas su aktuelni. Pitanja mogućnosti uticaja na razvoj društva kroz promjene u obrazovanju, odnos između akademskog i specijalističkog pristupa i sadržaja u procesu obrazovanja, tretmana djece kao učenika, individua i ličnosti sa svojim specifičnostima i potrebama itd., su samo neka od pitanja koja je Djui na specifičan način i snažno postavio, a danas i nas, naše društvo i obrazovanje opterećuju. Sugestije i putevi koje je Djui ponudio kao moguće kroz svoju koncepciju nove škole jesu ono što danas u velikoj mjeri čini paradigmatu savremenog odnosa obrazovanja i društva. Važno je istaći i to da su mnogi elementi Djuijeve teorije i prakse višestruko i raznovrsno povezani, te da poglavlja Djuijeve misli ne bi valjalo posmatrati, razumijevati i analizirati kao fragmente njegovog djela, već kao cjelinu i jedinstvo, tj. onako kako jeste i kako bi sam Djui najverovatnije volio – kontekstualno. Kako Djuijeve pedagoške i sociološko-političke ideje zaslužuju dublja i opsežnija istraživanja, kao i njihov

odnos sa aktuelnim stanjem i tendencijama u obrazovanju, tako i savremeno društvo i obrazovanje zahtijeva preispitivanje svojih paradigmi i puteva razvoja u kontekstu zahtjeva novog vremena.

Literatura:

- Boydston, J. (ed.): *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*, 37 volumes. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1967-1987.
- Berding, J. (1999): *John Dewey's participatory philosophy of education*, doctoral dissertation, Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Childs J.:E. (1951): *Educational philosophy of John Dewey*, in Schilpp, P.A.: *The philosophy of John Dewey*, Illinois: Open court.
- Dewey, J. (1930): „How much freedom in new schools“, *New Republic*, 1930, pp. 201-209.
- Dewey, J. (1938): *Experience and Education*, London & New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1899): *The School and society*, Chicago: University of Chicago press.
- Dykhuizen, G. (1973): *The life and mind of John Dewey*, London and Amsterdam: Feffer and sons inc.
- Ozmon, H. and Craver, S. (1995): *Philosophical foundations of education*, New Jersey: Prentice Hall inc.
- Warde, W. F. (1960): „John Dewey's Theories of Education“, *International Socialist Review*, vol. 21, no. 1.

JOHN DEWEY'S THEORIES OF EDUCATION – PARADIGM OF CONTEMPORARY RELATION OF EDUCATION AND SOCIETY

Abstract:

Author of this paper has made a pedagogical research aimed at the analysis of the origin and essence of the education thought of John Dewey's New School with a special emphasis on the analysis of relations between education and society. As a basis for this paper is the pragmatic pedagogy – one of most significant theories of development of the pedagogy of 20th Century and its persisting influence. To achieve the set goal, an analysis of John Dewey's relation to traditional and progressive theories of education, to its fundamental determinations of modern school and education was made. The research has shown John Dewey's pedagogic theory is still relevant. Especially stands out his understanding of relation of education, school, society and democracy that has become very much a part of contemporary paradigm of relation of education and society. John Dewey's pedagogic ideas, as research result definitely suggest, has made strong influence upon his contemporaries, education reforms in the USA and many other countries, theory and practice of his time, as well as upon present pedagogic theory; therefore, he deserves a much greater extent of research.

Key words: John Dewey, new school, education, society, democracy, pragmatism

Katarina TODORVIĆ¹

KOMUNIKACIJA KAO SREDSTVO I EFEKAT VASPITANJA

Rezime:

S obzirom na to da su pedagoške komunikacije problem koji se u posljednjih nekoliko decenija veoma intenzivno proučava, ovaj rad zamišljen je da pogledom iz nekog drugog ugla osvijetli vezu između *pedagogije* i *komunikologije*. Kratkim presjekom interdisciplinarnosti i zavisnosti interpersonalnih odnosa, uporišnim tačkama kad je u pitanju značaj komunikacije za razvoj ličnosti čovjeka i prikazom relevantnih teorija o uslovima za razvoj mogućnosti i prirode komunikacije, prikazaćemo sopstveno naučno viđenje povezanosti *pedagogije* i *komunikologije*. Predmet ovog rada su osnovni argumenti za simultani razvoj komunikologije u okviru pedagoške nauke i komunikacije u procesu vaspitanja i obrazovanja, kao i vaspitanja utemeljenog na komunikaciji.

Ključne riječi: pedagogija, komunikologija, komunikacija, vaspitanje, ličnost, nauka

Interpersonalni odnosi kao interdisciplinarni problem

U XX vijeku društvene nauke okreću se istraživanju interpersonalnih odnosa, sa veoma različitim pristupom. Pored filozofskih pravaca i koncepcija nastalih u XVI i XVII vijeku (empirizam, racionalizam, pozitivizam, funkcionalizam), psihološke teorije izvršile su snažan uticaj na komunikološku teoriju. Jedna od tih teorija je bihejvioristička, po kojoj je osnovni zadatak psihologije da proučava reakcije i ponašanje, prije svega čovjeka i to pri određenom nadražaju. Reakcije mogu biti spoljašnje i unutrašnje, jednako mjerljive, ali različitim instrumentima. Te reakcije, tj. ponašanje čovjeka, bihejvioristi posmatraju i proučavaju s ciljem predviđanja i kontrole ljudskog ponašanja. Bihejvioristička koncepcija, po kojoj stimulans izaziva reakciju, široko je primjenjivana u komunikologiji i to u oblasti analize i interpretacije procesa i modela komunikacije.

¹ Doc. dr Katarina Todorović, Filozofski fakultet u Nikšiću

S druge strane, kognitivisti su vjerovali da ljudsko ponašanje pokreće isključivo sopstvena misao, a ne spoljašnji stimulansi. Sintezu ta dva i danas suprostavljena gledišta, pokušala je da napravi geštalt teorija i time dala osnovu savremenim koncepcijama, čije je polazište da su neka ponašanja spontana i ne zahtijevaju kogniciju, a za druga je neophodno svjesno i pažljivo promišljanje. Bihevioristi, na čelu sa Skinnerom, smatraju da djeca uče da govore zato što su podsticana, dok je za kognitiviste, a najistaknutiji za oblast jezika bio je Čomski, karakteristično da predispozicijama pripisuju sposobnost učenja jezika, jer je nosioc tih mogućnosti dio naslijeđenih struktura u ljudskom mozgu. S obzirom na to da su to dvije ekstremne teorije, ali teorije koje su trasirale mogućnost davanja odgovora na pitanje govora i jezika, ne treba ih apriori odbacivati, ali ni u kompletu prihvatati. Osamdesetih godina prošlog vijeka počinje se uočavati mogućnost približavanja tih teorija kroz stav da su ljudska bića predodređena za učenje jezika, ali ga ona moraju učiti radi postizanja svojih ciljeva, makar oni bili izbjegavanje kazni ili ostvarivanje nagrada zbog primjerenog korišćenja jezika.

Drugu polovinu XX vijeka, u razvoju komunikoloških istraživanja, obilježilo je značajno institucionalno prepoznavanje značaja te teme kroz sljedeće korake:

- Osnivanje katedri za komunikologiju;
- Osnivanje Međunarodnog komunikacijskog udruženja;
- Izučavanje grupne dinamike;
- Sociometrijska istraživanja;
- Komunikacija se posmatra kao proces;
- Nauka, u sukobu sa retorikom, preuzima istraživanja u okviru te problematike;
- Povezuje se masovna sa interpersonalnom komunikacijom;
- Interakcijska i relacijska perspektiva komunikacije.

Komunikologija je mlada nauka – svoj intenzivni razvoj doživljava tek u posljednjih pedesetak godina. Značaj komunikacijskih procesa u ljudskom društvu oduvijek bio prepoznat o čemu govore brojne značajne teorije i mislioci koji su se kroz istoriju bavili pitanjem komunikacije. Razvoj pedagoške misli tekao je dugo vremena kroz filozofske discipline, tako da su pitanja pedagoških komunikacija istraživana prije svega posredno u okviru filozofije, a nakon konstituisanja pedagogije kroz različite pedagoške discipline. „Obrazovanje ili poučavanje je bilo komunikacija još pre nego što su postojali škola i nastava. I kada su se pojavili škola kao društvena institucija i nastava, kao oblik rada u njoj, obrazovanje je ostalo komunikacija. Tako je i danas i tako će biti i ubuduće.“ (Vilotijević 1, 1999: 356). Pedagoški teoretičari govore o tri paradigme nastavnog procesa: fabrički, nehumanistički i komunikacijski, ali se treba zapitati zar nije svaka od njih komunikacijska, a ne samo posljednja.

Ako bi govorili o sve intenzivnijim interakcijama između učesnika u nastavnom procesu koje se prepoznaju u savremenoj nastavi, onda bismo uslovno i mogli prihvatiti takvu podjelu na obrasce nastavnog procesa, ali ipak veoma uzdržano, jer je u osnovi svakog i svakakvog nastavnog procesa ponovo komunikacija, kao i u osnovi svakog drugog ljudskog opštenja i razmjene na kojoj se i zasniva ljudsko postojanje. Vratimo se na početak i podsjetimo da je čovjek i u školi i van nje prva čovjekova potreba i da je prisustvo svijesti, koje uslovljava smislenu razmjenu među ljudima, čovjekova glavna odrednica.

Značaj komunikacije za razvoj ličnosti

Komuniciranje je jedno od najsloženijih, najobuhvatnijih i svakako najdinamičnijih aktivnosti u ljudskom društvu i jedna je od njegovih osnovnih karakteristika. Po onome što karakteriše čovjeka u biološkom i fiziološkom smislu, on zaostaje iza životinjskog svijeta, jer su njegove fizičke karakteristike veoma ograničene, a i pored toga on postiže velike uspjehe u procesu usavršavanja prirode koja ga okružuje i društvene stvarnosti. Zahvaljujući svojim misaonim kvalitetima, čovjek uspijeva da usavršava i sam životinjski svijet, istražujući ga i upravljajući njime. Kako se sve to desilo, kada kažu da „snaga klade valja“? Snaga uma, svijesti i mogućnosti razmjene, još „nekada davno“, pobijedila je fizičku nadmoć. „Nekada davno“ je bilo u onom periodu ljudskog razvoja kada je čovjek shvatio da „ono što nije bilo moguće za jednoga, moguće je bilo za dvojicu“. Kada komuniciramo, komuniciramo ili iz potrebe ili iz ličnog zadovoljstva. I tada, „nekada davno“, uz pomoć artikulisane razmjene informacija počele ljudi da usavršavaju jedni druge i da skraćuju put saznanja i razrješavanja problema, tj. zadovoljenja potreba i stizanja do ličnog zadovoljstva.

Komunikacija među ljudima najspeficičnija je osobina čovjeka, koja ga kao svjesno biće razlikuje od svih drugih živih bića. Ljudsko ponašanje je većim dijelom stečeno i to kroz interpersonalnu komunikaciju u socijalnoj sredini, prije svega porodici, predškolskoj ustanovi i školi, ali i široj društvenoj zajednici. Mnoga istraživanja govore u prilog tome da kvalitet i intenzitet komunikacije koju majka u trudnoći ostvaruje sa socijalnim okruženjem, u prenatalnoj fazi razvoja djeteta, ima direktnog uticaja na razvoj djeteta. Govor je glavni instrument i kada je dijete na uzrastu od jedne godine, kada definitivno dobija odlike čovjeka: uspravan hod i korištenje jezičkih simbola. Interpersonalna komunikacija direktno je povezana s razvojem i funkcionisanjem mozga. „Polazeći od trijalističke interakcijske hipoteze triju svjetova: fizikalnog, psihičkog i kulturološkog (Popper, Eccles, 1990) i teorije aktiviranih i neaktiviranih modula prema Janosu Szantagothaiju, dobitnik nobelove nagrade (1963) i svjetski priznati istraživač mozga John C. Eccles, postavlja i potvrđuje svoju dualističko-interakcijsku teoriju o posredničkoj ulozi liasonskeg mozga

(Eccles, 1984). U dijelu mozga nazvanom liasonski mozak nalaze se, naime, posebne tvorbe–moduli, koje funkcioniraju sasvim drukčije od ostalih dijelova mozga. Iako se nalaze u svijetu fizikalnih predmeta i stanja, moduli se ne ponašaju po zakonima izmjene tvari i energije, nego po zakonima izmjene informacija... O intenzitetu i kvaliteti međusobne interpersonalne komunikacije ovisi aktiviranje modula, a to znači i razvijanje i funkcioniranje našeg mozga“ (Brajša, 1994: 15). Savremene studije o djelovanju i razvoju mozga jedan su od odlučujućih faktora koji je uticao na intenzivnije interesovanje stručne i političke javnosti za predškolski i rani školski period. To što su pojedini stručnjaci samo slutili, kad su isticali značaj najranijih godina za kasniji razvoj djeteta, naučno je utemeljeno kroz studije o djelovanju i razvoju mozga, a iz tih saznanja izvedeno je shvatanje o holističkom i integrisanom načinu učenja djece u predškolskom i ranom školskom uzrastu. Detaljnije razumijevanje funkcionisanja ljudskog mozga omogućila su naučna otkrića iz oblasti neurologije, hemije, genetike, i drugih srodnih nauka, čime su uticale na mnoge pedagoške odluke, kao što su npr. početak školovanja, uključivanje roditelja, metode učenja, okruženje za učenje i sl. Faktori od kojih zavisi razvoj čovjeka u stvari su međusobni uticaji nasljeđa i okruženja. Većina mišljenja o odnosu između nasljeđa i okruženja bazirana su na shvatanju da geni imaju odlučujuću ulogu u razvoju mozga i da od načina kako se mozak razvija zavisi kako ćemo uspostaviti interakciju s okruženjem. Savremena istraživanja pokazuju, da je tokom čitavog procesa razvoja (pa čak i prije rođenja) naš mozak pod uticajem okruženja (vrste njege, hrane, okoline, stimulusa, koje pojedinac dobija). Uticaj okruženja tako postaje dramatičan i specifičan, jer ne određuje samo opšti razvoj, već i to kako će biti isprepletane moždane strukture.

Funkcionisanje mozga razvija se kroz razmjenu informacija, tj. interpersonalnu komunikaciju djeteta s članovima porodice i u vaspitno-obrazovnim ustanovama. Dakle, od kvaliteta i intenziteta razgovora koji se odvija u tim institucijama zavisi razvoj dječijeg mozga. „Bowlby i Spitz su dokazali utjecaj neposrednog i intimnog razgovora na obolijevanje i smrtnost dojenčadi. Razgovor je, dakle, doista *conditio sine qua non*, tj. bezuvjetna pretpostavka i fizičkog preživljavanja djece“ (Brajša, 1994:16). Interpersonalna komunikacija direktno je povezana i s razvojem ličnosti čovjeka. Komunikaciju između odraslih i djece treba da karakteriše: mogućnost različitih stavova, sopstveni način izražavanja mišljenja, nenametanje mišljenja, odrasli moraju pokušati da zainteresuju djecu za sadržaj razgovora, a ne da ih prisiljavaju na isti, poštovanje drugačijeg mišljenja, načina komuniciranja i ponašanja u procesu komunikacije. Da bi se ostvarila takva komunikacija, djeca moraju proći kroz nekoliko faza i to: razlikovanje sebe od drugih, razvijanje ličnih iskustava kroz improvizacije i eksperimentisanja, traženje sopstvenih snaga i slabosti, traženje sličnosti s drugima i ponovno približavanje i nakon svega toga

ponašanje prelazi u konstantno, jer je dijete našlo svoje mjesto među drugima u procesu komunikacije. Prolazak kroz pomenute faze pojednostavljeno bi izgledao ovako:

1. djeca prvo pristaju na sve što odrasli rade i misle,
2. kada steknu određena sopstvena iskustva (a stuču ih isprobavanjem nekih novih aktivnosti, koje odrasli često ne odobravaju), postaju svjesni koliko i šta mogu, koliko treba i mogu mijenjati svoje okruženje,
3. počinju da saraduju s odraslima, jer su upoznali njihove stilove ponašanja, ali i svoje mogućnosti i
4. ponašanje djece postaje stabilno i kontinuirano.

Takvu ličnost možemo smatrati razvijenom, a njene karakteristike formirane u procesu komunikacije su: samostalnost, odlučnost i aktivnost. Pri formiranju identiteta djeteta kao socijalnog bića, govor ili preciznije rečeno interpersonalna komunikacija, zauzimaju značajno mjesto. Škola je mjesto gdje se, poslije porodice, vrši najveći uticaj na dijete. U školi se utiče na razvoj identiteta djeteta, formiranja njegove socijalne strane ličnosti, psiho-fizičkih karakteristika, dijete stiče znanja, vještine i navike, vaspitava se i obrazuje kao svestrano razvijena ličnost. Uticaji koje vrše nastavnici i vršnjaci utiču na formiranje svega onoga što podrazumijevamo pod cjelovitim razvojem ličnosti. Sve prethodno govori o značaju komunikacije za razvoj čovjeka, jer na svijet dolazimo kao „nerazvijeni ljudi“ sa potencijalom koji se može razviti samo kroz adekvatnu interpersonalnu komunikaciju. Značajnu ulogu u procesu najranijeg razvoja čovjeka pored porodice, društvene i prirodne sredine, imaju vaspitno-obrazovne institucije, u prvom redu predškolske ustanove i škole, koje učestvuju u procesu cerebralnog, personalnog i socijalnog razvoja ličnosti.

Svrhu ljudske komunikacije predstavlja izražavanje i zadovoljavanje primarnih i sekundarnih potreba. Potrebe se dvostruko doživljavaju i to kao želje i kao zahtjevi, jer predstavljaju stanje organizma koje zahtijeva promjenu zbog određenog nedostatka, radi čega je najčešće potreban drugi čovjek, posebno kada su u pitanju djeca. Njihove bazične potrebe ne razlikuju se od potreba odraslih, osim prema načinu zadovoljenja. Odrasli potrebe zadovoljavaju sami, a djeca nijesu u stanju da ih zadovoljavaju samostalno. „Sledstveno ovome, moglo bi se reći da ljudska komunikacija, sa govorom u svom središtu, predstavlja ne samo izraz ljudske svesti i njenog odnosa prema svetu, već isto tako i interesnu angažovanu akciju subjekta, koja naporedo sa ljudskim delovanjem u interakciji sa drugim subjektima, učestvuje u kreiranju i oblikovanju društvenih odnosa.“ (Tomić, 2003: 35). Holističko-dinamička teorija ličnosti A. Maslova je „verovatno najpoznatiji pristup koncepciji potreba... pretpostavlja da je podmirenje potreba najznačajniji princip ljudskog razvoja.“ (Oljača, 2001: 182), a počiva na tezi da organizmom vladaju i njegovo ponašanje organizuju samo nezadovoljene potrebe. Maslov razlikuje osnovne-homeostatske i

razvojno više potrebe – psihološke i socio-kulturne. Pod osnovnim potrebama on podrazumijeva fiziološke, prirodne, biološke, fizičke potrebe. Tek kada se zadovolje te potrebe, javljaju se jedna za drugom grupa razvojno viših potreba i to: potrebe za sigurnošću, za ljubavlju i pripadanjem, za cijenjenjem i samopoštovanjem, potreba za znanjem i potreba za samoostvarivanjem. Kroz komunikaciju sa spoljašnjim svijetom čovjek izražava i zadovoljava svoje potrebe. Sve potrebe se iskazuju kao: verbalizovane i posredno naznačene kroz ponašanje i svjesne i nesvjesne, koje upravljaju ponašanjem, ali ih drugi ne prepoznaju bez detaljnijeg analiziranja. Funkcija komunikacije je zadovoljenje čovjekove potrebe za saradnjom, kao jednom od najvažnijih ljudskih potreba. Čovjek je dio društva iz potrebe i komunicira da bi ostvario dublje veze sa drugima. Te veze mogu biti različite prirode, različite prema sadržaju i prema socijalnoj strukturi. Potrebe koje konstituišu komunikativnu praksu su lične potrebe, a izražavaju se kroz emocije, ideje, stavove i ubjeđenja. Ubjediti drugu osobu u ispravnost svoga mišljenja, znači iskazati potrebu za kontrolom nad drugima, što je u tijesnoj vezi i sa potrebom za moći. Kontrolisanje mišljenja i aktivnosti drugih, osigurava onome ko je ubjeđivao nadređenu ulogu u procesu komunikacije i ulogu manipulatora. Ljudi komuniciraju kako bi zadovoljili i potrebu za društvenom organizacijom, razmjenom informacija i kako bi izrazili sopstvenu kreativnost. Potrebe koje čovjek zadovoljava u procesu komunikacije mogu se svrstati u četiri kategorije: lične, socijalne, ekonomske i stvaralačke. „Od samog početka, način na koji odrasli zadovoljavaju dječije potrebe, predstavlja važan mehanizam vaspitnog stila koji određuju različiti kulturni i individualni obrasci koje prihvataju roditelji.“ (Medić i dr., 1997: 100). Razvoj djece podrazumijeva proces adekvatnog i blagovremenog komunikativnog odnosa odraslih prema njihovim zahtjevima i željama, tj. potrebama, jer drugačiji odnos usporava dalji razvoj onemogućavajući pojavu novih grupa potreba. Potrebe su pokretači ponašanja, jer je motivaciona snaga potreba ogromna. Potreba je u stanju da organizuje kompletno ponašanje pojedinca ili da upravlja specifičnim ponašanjem. U konativno-afektivnom i kognitivnom domenu, tek nakon zadovoljenja osnovnih potreba, može doći do formiranja pozitivnog odnosa prema svijetu i svom razvoju.

Mogućnost i priroda komuniciranja zavisi od ...

Žan Pijaže postavio je jednu od najznačajnijih teorija razvoja dječijih kognitivnih sposobnosti. U njegovom učenju važno mjesto zauzima stav da misao prethodi govoru, a kao potkrepljenje tome, formulisao je razvojne periode dječijeg komuniciranja: senzomotorni, predoperacijski, period konkretnih operacija i period formalnih operacija.

➤ Senzomotorni period inteligencije je prva faza u razvoju djeteta koja traje od rođenja do druge godine života. Prvo percipiranje spoljašnjeg svijeta

je za djecu odmah po rođenju doživljaj jakih i intenzivnih osjećaja, a nakon toga počinju da razlikuju predmete, pojave, osobe... Dijete počinje da istražuje djelovanjem na okolinu. Paralelno sa tim počinje da govori i da imenuje predmete, pojave i osobe koje upoznaje, razlikujući ih bez obzira na manje ili veće promjene koje im se dešavaju. Kategorisanje je za djecu takođe veliki „posao“, jer to znači nalaženje sličnosti kod različitih predmeta i povezivanje po sopstvenom kriterijumu.

➤ Predoperacijski period je druga faza u razvoju djeteta i traje od dvije do sedam godina. U tim godinama dijete počinje da prilagođava govor potrebama drugih osoba, ali su zaključci do kojih dolazi sve do četvrte godine nepotpuni i nelogični za okolinu. Sa tri godine djeca vode monologe, bez potrebe za partnerom u procesu razgovora. Između četvrte i sedme godine, period koji Pijaže naziva fazom intuitivnog mišljenja, misao i zaključci izgledaju logičniji, ali je i dalje percipiranje nadmoćnije. Sa pet godina djeca izražavaju potrebu za komuniciranjem, potrebu za učešćem u razgovoru sa drugim osobama, za razliku od prethodnog perioda kada tu potrebu nijesu iskazivali – tu vrstu monologa Pijaže smatra pretečom konverzacije. Djeca su još uvijek egocentrična i ne posjeduju prave karakteristike socijalnog ponašanja. U periodu predoperacijskog razvoja dijete uči da postavlja pitanja, jer je to način istraživanja i učenja. Količina postavljenih pitanja vrlo često prelazi granice strpljenja onih kojima su upućena, ali su odgovori na njih veoma važni, jer su upravo ti odgovori način upućivanja u svijet u kojem dijete živi. Odrasli bi umjesto opterećenja trebalo da uživaju u mogućnosti da neposredno utiču na razvoj djece i da vrijeme koje provode sa njima provode „sa djecom, a ne pored djece“. Pravila koja djeca uče u tome periodu ne uspijevaju da selektuju, već ih primjenjuju u najbukvalnijem vidu. Ne uviđaju mogućnost da se u određenim okolnostima pravila modifikuju, već ih se pridržavaju u obliku u kom su ih usvojili.

➤ Period konkretnih operacija je treća razvojna faza i traje od sedme do jedanaeste godine. Prema Pijažeu, tek oko sedme godine kod djece počinje razvoj socijalnog mišljenja, što im daje mogućnost da učestvuju u razgovoru kroz objašnjenja, navođenje razloga za određene aktivnosti i opisivanja. U tome periodu, djeca su svjesna modifikujuće karakteristike pravila, ali ih se i dalje pridržavaju i nijesu sklona njihovim promjenama. Samim tim što učestvuju u razgovoru, djeca traže partnere za igru i vršnjačka populacija im postaje sve potrebija i bliskija. Socijalni život postaje bogatiji, jer tada dobijaju mogućnost da biraju osobe sa kojima će dijeliti vrijeme, prije svega slobodno, vrijeme van nastave.

➤ Period formalnih operacija je četvrta razvojna faza i traje od jedanaeste do petnaeste godine. U toj fazi, djeca razumiju i ponašaju se u skladu sa tim da pravila nijesu apsolutna, da su promjenljiva. To ih navodi na

eksperimentisanje, a svako eksperimentisanje podrazumijeva uvođenje nekih novina u određeno ponašanje, pojave ili procese. Djeca toga uzrasta imaju mogućnost da razmišljaju i rade u kategorijama uzročno-posljedičnim, kao i da zaključuju na osnovu određenih podataka. Sve te karakteristike djetetu omogućavaju da svoje mišljenje izdvoji od ostalih, da se suprotstavi i na taj način upozna i sebe i druge. To je važan preduslov u razvoju djeteta kao budućeg saradnika i sagovornika, ali i kao ličnosti koja svijet posmatra s kritičkog aspekta, preuzimajući ulogu osobe sa osmišljenim i promišljenim ponašanjem, bez prihvatanja stvari „zdravo za gotovo“.

Pijažeove faze razvoja djeteta dio su teorije koja je u proučavanju razvoja djeteta i njegovih komunikativnih sposobnosti dala ogroman doprinos, ali vremenske granice pomenutih perioda treba shvatiti fleksibilno.

Neki istraživači, kao npr. Vigotski, ne slažu se s idejom Pijažea da je dijete do skoro sedme godine egocentrično i da je njegova komunikacija s okolinom u drugom planu u odnosu na monologe koje vodi sa samim sobom. Međutim, za razliku od Pijažea koji egocentrični govor vidi kao govor za sebe, a samo po spoljašnjoj pojavnosti ga smatra socijalnim govorom, za Vigotskog egocentrični govor je samo prelazni oblik od govora za druge, prema unutrašnjem govoru. Najvažnije teorijsko otkriće Lava Vigotskog je da su *više mentalne funkcije socijalnog porijekla*, što potvrđuje i činjenicu da su znakovni sistemi, komunikacija, interakcija i zajedničko djelovanje ljudi sastavni dio viših mentalnih funkcija. Dakle, moguće je konstatovati da je samo kroz komunikacione i socijalne odnose moguće razviti najspecifičnije karakteristike čovjeka. Osnovne funkcije ljudskog govora su uopštavanje i sporazumijevanje, što Vigotski (1983) potkrepljuje tvrdnjom da su viši vidovi psihičkog sporazumevanja, svojstveni čoveku, mogući samo zahvaljujući tome što čovek pomoću mišljenja uopšteno izražava stvarnost. On smatra da mišljenje i govor potiču iz različitih izvora i da egocentrični govor omogućava lakši razvoj logičkog mišljenja. Prema teoriji toga autora dijete nije asocijalno, već je samo komunikator – početnik. „(...) u trenutku učenja nove reči proces razvitka izvesnog pojma se ne završava, nego tek započinje... Razvitak smisaonosti govora ovde i svugde, predstavlja osnovni i presudan proces u razvitku mišljenja i govora deteta. Kako kaže Lav Tolstoj, 'reč je skoro uvek gotova kad je gotov pojam' dok se obično smatralo da je pojam skoro uvek gotov kad je gotova reč“ (Vigotski, 1983:310). Osnove istraživanja o razvoju djeteta sve više postaju postavke Vigotskog, prije svega njegova stanovišta o ulozi interakcije i komunikacije u mentalnom razvoju. „Interpersonalni procesi transformiraju se u intrapersonalne. Svaka funkcija u dječjem kulturnom razvoju pojavljuje se dva puta: prvo na socijalnom stupnju i kasnije na individualnom stupnju; prvo između individua, a potom unutar djeteta“ (Vigotski, 1983:57). Polazeći od tih stavova, većina istraživača smatra da je dijete primarno socijalno biće, koje u prvim danima života započinje interakciju sa svojom sredinom.

Istraživanja ponašanja djeteta u ranim fazama razvoja pokazuju da se veoma rano javljaju svi preduslovi za socijalnu interakciju djeteta i njegove okoline. Nakon učenja na osnovu sopstvenih viđenja sredine u kojoj raste, dijete počinje da uči od drugih i to po modelu, imitacijom, identifikacijom i putem opservacije. Pod uslovom da postoji jaka afektivna veza između djeteta i ljudi iz njegove okoline (prije svega roditelja) učenje je veoma intenzivno i spontano (odvija se kroz svakodnevne socijalne odnose), a motivacija djeteta veoma je jaka. U socijalnoj izolaciji simbolička sredstva se ne razvijaju, a potencijal da se razviju se ne gubi. Za novorođenče primarni uslov za opstanak je sposobnost uspostavljanja kontakata sa socijalnom sredinom, a ne samo adaptacija na fizičko okruženje. Dakle, dijete je biološko i socijalno biće, bez obzira na brojne teorije koje govore u prilog stavu da se dijete tek pod uticajem društvene okoline socijalizuje i postaje ljudsko biće.

Ivić na sljedećim dokazima zasniva postojanje „primarne socijalnosti:

- Rana pojava specifičnih socijalnih reakcija, autonomne motivacije za uspostavljanje komunikacije i sposobnosti iniciranja socijalnog kontakta (socijalni osmeh);
- Rana osetljivost za socijalne draži (za ljudski lik i glasove ljudskog govora);
- Autonomni motivi za uspostavljanje afektivne vezanosti;
- Relativno rano uspostavljanje dvosmerne neverbalne komunikacije deteta sa odraslima“ (Ivić, 1978: 162).

Važnost te teze leži u saznanju da se iz primarne socijalnosti djeteta formira primarna komunikacija, a uz afektivnu vezanost za najbližeg odraslog, koji je istovremeno i glavni predstavnik kulture u kojoj se dijete razvija, dolazi do izgradnje sistema semiotičke komunikacije (korišćenje znakova i sredstva njihovog izražavanja). Tada jezik postaje sredstvo komunikacije koje se razvija kroz proces internalizacije govora, a u toku kojeg dolazi do preobražaja socijalnog u unutrašnji govor, tj. sredstvo mišljenja. „Mnogi smatraju da su djeca već od rođenja izrazito zainteresirana za komuniciranje sa svojom okolinom (Schaeffer, 1979). Stoga se može smatrati sretnim dijete čiji roditelji već od rođenja surađuju u razvoju njegovih govornih sposobnosti. Djetetova motivacija za komuniciranje s drugima samo je jedan od činitelja koji tome pridonose. Važan su činitelj roditelji i drugi odrasli: oni mogu znatno utjecati na razvoj dječijih komunikacijskih sposobnosti“ (Reardon, 1998: 58). Kontekst u kojem su istraživali Pijaže i Vigotski u velikoj se mjeri razlikuje od okolnosti u kojima se rađaju i razvijaju današnja djeca, vaspitni sadržaji i stimulansi su različiti, kao i način organizacije života djece i njihove društvene sredine, prije svega porodičnog okruženja. Ipak, ti psiholozi dali su ogroman doprinos oblikovanju temeljnih principa na kojima počiva današnji sistem vaspitanja i obrazovanja. „Dete ostvaruje sva osnovna dostignuća u razvoju govora još pre polaska

u školu. U ta dostignuća spada: ovladavanje dovoljno obimnim rečnikom, razvoj osnovnih sintaksičkih struktura i gramatičkih pravila maternjeg jezika, formiranje komunikativnih sposobnosti, ovladavanje osnovnim oblicima govora itd. Ipak, razvoj govora nije dovršen i tokom osnovnoškolskih uzrasta neki aspekti govora se uveliko razvijaju“ (Ivić, 2001: 45).

Razvoj komuniciranja kod djeteta realizuje se kroz proces otkrivanja i proces podučavanja. Ono se odvija bez pomoći stručnog lica, ali uz vođenje od strane odraslog. Otkrivanje se dešava u situacijama kad dijete posmatra u prirodnim, svakodnevnim situacijama i to kroz imitiranje, proširivanje, ispravljanje i kategorizovanje. Što se tiče imitiranja, kao i mnogo šta drugo i komunikacija se uči po modelu. Onako kako odrasli reaguje na određene situacije, na isti ili sličan način će i dijete. Dijete će imitirati odrasle u onom obliku koliko mu to dozvoljava njegov razvojni nivo i nivo usvojenosti jezičkih mogućnosti. Drugi način kako odrasli mogu pomoći komunikacijskom razvoju djece sastoji se u ponavljanju dječijih izjava i njihovom korigovanju. Samo ponavljanje može dovesti do usporavanja djetetovog govornog razvoja, a ispravljenu izjavu dijete ponavlja i na taj način izgovara pravilno. Komunikacijski razvoj može ubrzati i kategorizacija, tj. svrstavanje više predmeta, pojmova ili pojava u zajedničku kategoriju. Djeca od pet i šest godina emituju već dovoljno informacija, tako da je moguće podsticati ih da sažimaju izjave upotrebom određenih kategorija. Ta tri načina učenja komuniciranja samo su neki od mnogih, a da odrasli nijesu u funkciji poučavatelja. Podučavanje u procesu razvoja jezika odraslima bi bilo veliko opterećenje, a primjena tih i sličnih načina ne oduzima ni mnogo vremena, niti energije, a ne zahtijeva od odraslih ni posjedovanje stručnih znanja. Dovoljno je u svakodnevnim situacijama što češće primjenjivati te načine i djeca će postajati sve bolji učesnici u komunikacionom procesu, tj. komunikatori, a vaspitni procesi će dobiti na kvalitetu i adekvatnim efektima.

* * *

Čovjek se ponaša u skladu sa stimulansima iz socijalne sredine, tj. uči i prilagođava se istoj kroz interpersonalno komuniciranje. Pedagoška nauka promovise ideju da čovjekov razvoj zavisi od međufaktorskih uticaja vaspitanja, nasljeđa, društvene sredine i lične aktivnosti pojedinca, a savremena istraživanja pokazuju da se čak i prije rođenja čovjekov mozak razvija pod uticajem okruženja. Dakle, funkcionisanje i razvoj mozga u direktnoj su zavisnosti od interpersonalne komunikacije djeteta sa socijalnom sredinom. Pozitivni podsticaji okruženja mogu doprinijeti razvoju ličnosti koja je spremna da adekvatno odgovori izazovima savremenog svijeta. Ciljevi vaspitanja su u stvari željeni efekti koje socijalna zajednica teži da ostvari u procesu razvoja svojih članova, a pedagogija kao nauka o vaspitanju komunikaciju tretira kroz prizmu vaspitnih sredstava koja se koriste u procesu razvoja specifično ljudskih

karakteristika. Čovjekova sposobnost da razmjenjuje s drugima omogućava mu da zadovolji sopstvene potrebe, a s druge strane da razvija sebe i svoju okolinu u skladu s mogućnostima iste.

Literatura:

- Brajša, P. (1994): *Pedagoška komunikologija*, Školska knjiga, Zagreb.
- Ivić, I. (1978): *Čovek kao animal symbolicum*, Nolit, Beograd.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001): *Aktivno učenje 2*, Institut za psihologiju, Beograd.
- Medić, S., Matejić-Đuričić, Z., Vlaović-Vasiljević, D., (1997): *Škola za roditelje-socio-edukativni program za porodicu*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
- Piaget, J. (1965): *The moral judgment of the child*, Free Press, London.
- Popper, K. (1982): *The open universe: An argument for indeterminism*. Totowa, Rowman and Littlefield, New York.
- Oljača, M. (2001): *Self koncept i razvoj*, Filozofski fakultet, Novi Sad.
- Reardon, K. K. (1998): *Interpersonalna komunikacija – Gdje se misli susreću*, Alinea, Zagreb.
- Tomić, Z. (2003): *Komunikologija*, Čigoja štampa, Beograd.
- Vigotski, L. (1983): *Mišljenje i govor*, Nolit, Beograd.
- Vilotijević, M. (1999): *Didaktika 1*, Učiteljski fakultet, Beograd.

COMMUNICATION AS A MEANS AND EFFECT OF EDUCATION

Abstract: Since problem of pedagogical communication has been examined in the last decades, this article has intention to give an overview from another prospective and to show connection between pedagogy and communicology. In short cross section view of interdisciplinary grounding and interpersonal relations, referential spots when it is in focus importance of communication for development of human personality and with description of the relevant theories, will be presented independent scientific perception concerning connection between Pedagogy and Communicology. Subject of this article is the basic arguments for simultaneous development of Communicology in the frame of the pedagogical science and communication in the process of education as well as education that is based on communication.

Key words: Pedagogical, Communicatory, communication, education, personality, science

Tatjana NOVVIĆ¹

ULOGA I ZNAČAJ RANOG RAZVOJA I VASPITANJA U CRNOJ GORI

Rezime:

U svijetlu novih naučnih saznanja o potencijalima djetinjstva kao i društvenom sazrijevanju u pogledu razumijevanja i uvažavanja te razvojne faze, isprofilisala se potreba preispitivanja sadašnje pozicije predškolskog vaspitanja i obrazovanja u jedinstvenoj obrazovnoj matrici i kreiranja pravaca optimalnog razvoja tog segmenta u našoj sredini. U aktuelnoj koncepciji obrazovnog sistema u Crnoj Gori, predložena teorijska osnova uključuje teorijsku koncepciju o razvoju i učenju djeteta, o funkciji vaspitanja i obrazovanja, o ulozi vaspitača i roditelja, o uređenju institucije, o tome kako će se organizovati vaspitno-obrazovni proces, u uslovima otvorenog sistema, uzevši u obzir individualne razlike među djecom i razlike među ustanovama.

Ključne riječi: djetinjstvo, predškolsko vaspitanje i obrazovanje, otvoreni sistem, kontekst.

Djetinjstvo – pojam, značenje

Djetinjstvo kao psihološki, pedagoški, socio-antropološki pojam, predstavlja kompleksan, višeslojan, za različite „pogled“ inspirativan i neiscrpan prostor za proučavanje, tumačenje, analizu, sučeljavanje mišljenja. S druge strane, djetinjstvo je prirodna, neizbježna, temeljna faza u odrastanju svakog individuuma i, kako naučnici tvrde, polazište za cjeloviti budući razvoj ličnosti. „Izgleda da u svakom postupku dolaze do izražaja život i ličnost deteta u njegovoj celini i, sledstveno tome, ne možemo razumeti osobu ako ne poznamo tu nevidljivu pozadinu. Taj fenomen nazivamo jedinstvom ličnosti“ (Adler, A.,1984). Jedno od ključnih pitanja koja sebi postavljaju istraživači, posebno u proteklim decenijama prošlog i ovog vijeka, glasi: Kakvo je mjesto djetinjstva u opštem procesu formiranja čovjeka? Ako je djetinjstvo određeno samo „prirodom“ djeteta, zašto ono nije isto u svim vremenima i u različitim

¹ Doc. dr Tatjana Novović, Filozofski fakultet Nikšić

kontekstima? Upravo to pitanje, navelo je naučnike na traganje i „listanje“ svjedočanstava o poimanju, življenju i razumijevanju djetinjstva kroz istorijske prostorno-vremenske slojeve. Etnografski, istorijski nalazi, nedvosmisleno, potvrđuju tu dubiozu o razuđenom, fluidnom doživljaju djetinjstva, i otvaraju različite perspektive u odnosu na pomenuti fenomen. Položaj djece među vršnjacima i odraslima, u porodici, instituciji, zajednici, dužina trajanja djetinjstva do aktivnog uključivanja u svijet odraslih, tipične aktivnosti, prava, obaveze djece, sve se to mijenja tokom istorijskog, društvenog, kontekstualnog razvoja. S jedne strane, radoznali smo da kroz slike o djetinjstvu iz različitih istorijsko-društvenih stratuma, višeznačnosti naučnih, književno-jezičkih, umjetničkih razmatranja, saznamo više o samom fenomenu ali i specifičnostima vremena, konteksta, koji implicira mnoštvo društvenih aspekata a, iz vizure ovog rada, cilj nam je da, sagledavajući to područje, otkrijemo puteve i mehanizme za što cjelishodnije pedagoške i psihološke intervencije upućene djetetu.

**Zašto je potrebno ulagati u rani razvoj
i predškolsko vaspitanje i obrazovanje?**

„Struktura atoma je dječja igra u odnosu na dječju igru...“

(A. Ajnštajn)

Do nedavno, možemo reći, pažnja naučnika i vaspitača, suštastveno, bila je usmjerena na rano školsko djetinjstvo dok predškolske faze razvoja djeteta smatrane su gotovo „praznim“, nedovoljno „podatnim“ za dalji razvoj, a time i praćenje. Zato ne čudi nerijetko izgovorena rečenica učitelja početnih razreda u našoj sredini: „Nije lako kad djeca dođu u školu jer sa njima počinjemo od nule“. Čini se zanimljivom i ilustrativnom opaska jednog poznatog psihoterapeuta o dosadašnjem zanemarivanju ranog razvoja i prvih godina učenja: „Skloni smo bili apstrahovanju važnosti prve četiri godine života pa se govorilo – *Škola će to popraviti ili vojska će to srediti...*“ (Bokun, P.). Multipliciranje informacija i znanja mijenja ustrojstvo i pedagošku orijentaciju obrazovne institucije, koja, umjesto, dominantno, pamćenja, apostrofira mišljenje. Postepeno „izranja“ ideja da u školi dijete ne kreće od početka, ili „od nule“ i da, ranije, predškolske faze u odrastanju nijesu samo pripreme ili, pak, beznačajne za dalji razvoj. Stoga se pogledi stručnjaka konačno okreću više ka ranim razvojnim fazama. Postaje jasnije da rani uzrast „krije“ značajne potencijale intelektualnog i ukupnog razvoja i učenja. Upravo rano djetinjstvo sadrži pretpostavke za formiranje najopštijih sposobnosti djeteta. Ti potencijali ne djeluju i ne razvijaju se sami od sebe. Potrebna je pažnja, odgovarajuća podrška i potpora svakom djetetu kao individuumu. Zato je prirodno posmatrati dijete u cjelini i u interakciji sa drugima i okruženjem. Svođenje pedagoškog djelovanja na sadržaje iz pojedinih predmeta osiromašuje dječju otvorenu potrebu i potencijal za otkrivanjem šireg okruženja.

Nasuprot nekadašnjem naučnim mišljenjima o konstantnosti kapaciteta mozga kao i invarijantnosti intelektualnog potencijala, naučnici danas nedvosmisleno ukazuju na činjenicu da iskustvo koje djeca svakodnevno dobijaju, način na koji primaju i odgovaraju na utiske iz okoline, stimulacije na koje reaguju – oblikuju njihov mozak, kao i njihovu ličnost u cjelini. Činjenica je da se najveći dio razvoja mozga odvija u prvim godinama života, a najveći dio razvoja inteligencije javlja se prije nego što dijete navrší sedmu godinu. Treba istaći da se u toku prve tri godine života, odvija najintezivniji rast moždanih ćelija, uz permanentno formiranje neuronskih veza u mozgu (Milić, S, 2010:6). O adekvatnom vremenu za razvoj određenih potencijala koje dijete nosi u sebi govorila je još s početka XX vijeka Marija Montesori. Ona je definisala teoriju o stadijumima posebne osjetljivosti ili prijemčivosti za određene vrste sazajnih iskustava. Tokom prvih godina razvoja uspostavljaju se (ili ne) temelji za cijeli život, pa je ono, što se djetetu događa u tom periodu kao i mogućnost koju ima za rast i razvoj, od presudne važnosti za dalje napredovanje. U prošlosti se pretpostavljalo da razvoj mozga zavisi od urođene genetske konfiguracije. Razvoj djeteta se počinje pratiti od fetalnog života, a fiziološki, neurološki razvoj je u neprestanom prožimanju sa psihološkim dispozicijama. Raniju orijentaciju na normativno proučavanje razlika između ponašanja djeteta i ponašanja zrele, odrasle osobe, zamijenila su istraživanja usmjerena na interakciju između djeteta i odraslih i među djecom, kao i istraživanja dječjeg autentičnog iskustva (Pešić, M.,1987). Taj put vodi holističkom, integrativnom praćenju i stimulisanju ukupnog razvoja djeteta a ne samo pojedinih aspekata. Umjesto isključivo normativog modela, postepeno se promovise humanistički, socijalni, inkluzivni model zaštite djetinjstva, koji implicira izmještanje težišta stručnog i, uopšte društvenog interesovanja sa razvojno-bioloških karakteristika djeteta na širi ekološki kontekst. Humanistički model djetinjstva, uvodi u koncept zdravog i prirodnog dječjeg razvoja, osim primarnih i druge socijalizacijske aktere. Dijete se prepoznaje, priznaje i poštuje u svojoj osobitosti. Nauke koje se bave uže i ozbiljnije tom fazom u odrastanju ukazuju na veliku mogućnost primanja uticaja i sklonost promjenama, prilagođavanju, usavršavanju, napredovanju, čime se artikulišu ozbiljni zahtjevi za naučno utemeljenim i pedagoški promišljenim intervencijama profesionalaca/vaspitača, upućenim djetetu na ranom uzrastu. Stoga je nužno obezbijediti sveobuhvatnu podršku dječjem razvoju putem integrisanja različitih aspekata stimulacije, pružanja mogućnosti za istraživanje, aktivno učenje, razvijanje komunikacijskih i vještina kritičkog mišljenja, kao i pružanje emocionalne zaštite.

Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u našoj sredini – pretpostavke Mogućnosti učenja u predškolskom dobu

Sa aspekta genetičke epistemologije znanje nastaje iz neprekidnih konstrukcija, jer je u svaki akt razumijevanja uključena donekle inventivnost;

u razvoju prelazak iz jedne etape u sljedeću, uvijek se karakteriše „formacijom novih struktura koje ranije nisu postojale ili u spoljnjem svijetu ili u subjektivom umu“ (Piaget, Ž., 1977:2). Učenje je nastajanje novih struktura i usavršavanje starih. Sociokulturni pristup bazira se na idejama sociokulturne istorijske škole čiji su glavni nosioci Vigotski, Leontjev i Lurija. Taj pristup je reinterpretirao i razradio ideju aktivne konstrukcije znanja, upravo u domenu važnosti socijalne interakcije kroz koju se konstruišu i rekonstruišu znanja i značenja (Petrovič-Sočo, B., 2009:59). Učenje i mišljenje su, prema tom gledištu, više dio socijalnog konteksta, nego individualnog uma. Učenje se odvija na interpersonalnoj ravni onako kako pojedinci učestvuju u aktivnostima. To važi za sve aspekte kognicije, percepciju, učenje, mišljenje, pamćenje. Razvoj misaonih struktura ne može se odvijati bez simboličkih sistema koji su oblikovani kroz istoriju kulture. Znanje nije direktna kopija realnosti već unikatna lična kreacija individue na koju utiču norme i vrijednosti sredine.

Humanistički model djetinjstva, čiji su najizrazitiji predstavnici Gordon Olport i Albert Maslov polazi od djeteta, koje je po svojoj prirodi pozitivno a mehanizam razvoja je smješten unutar ličnosti. Djetetu je prirodno data težnja za razvojem, samoaktualizacijom i stvaranjem.

Kulturno-istorijski model djetinjstva, čiji su predstavnici, dominantno, Vigotski, Lurija, Leontjev i dr., polazi sa stanovišta da je dječja priroda zadata, te da sopstvenim aktivnostima dijete izrasta u zrelu formiranu ličnost. Prema tome shvatanju, dijete u interakciji sa različitim pripadnicima zajednice kroz različite igrovne aktivnosti, usvaja ili internalizuje kulturne obrasce datog društvenog konteksta i razvija vlastite misaone predstave i pojmove. Razmatrajući značaj aktivnosti za psihički razvoj djeteta, ne možemo zanemariti činjenicu da se u procesu djelatnog ponašanja, ne izgrađuju samo pojedine psihičke komponente, već ličnost u cjelini. Dijete je u permanentnom procesu konstrukcije i transformacije znanja. Stoga je učenje proces interaktivnog karaktera koji uključuje, kako relaciju dijete-odrasli, tako i odnose između djece.

Razvojne teorije Pijažea i Vigotskog potpomogle su izrastanje novih institucija i pedagoško-psiholoških intervencija upućenih djeci na ranom uzrastu.

Predškolski modeli u Crnoj Gori – sličnosti i razlike

Polazeći od naučnih i implicitnih modela djetinjstva, društveno-obrazovni sistemi kreiraju obrazovno-nastavnu stvarnost, koja je determinisana vodećom paradigmom i opredjeljujućim epistemološkim vaspitno-obrazovnim pretpostavkama.

U najopštijim crtama, ako analiziramo različite pristupe ranom vaspitanju i obrazovanju možemo napraviti jasnu distinkciju između dvije paradigme ili pristupa: „tradicionalnog“ i „savremenog“. Prvopomenuti pristup, koji je bio u osnovi predreformskog koncepta predškolskog vaspitanja i obrazovanja

u našoj sredini, zasnovan na biheviorističkim pretpostavkama, karakteriše determinizam, preskriptivnost, predvidivost i mjerljivost (Slunjski, E, 2009).

Način razmišljanja koji je njegovao, uslovno, tradicionalni vaspitno-obrazovni pristup je *analitički* (podučavanje djece usmjereno je na određene sadržaje koji pripadaju pojedinim oblastima i izvodi se kroz tzv. „usmjerene aktivnosti/zanimanja“), a pristup rješavanju problema koji se od djece očekivao je *jednodimenzionalan* (postoje prihvatljivi i neprihvatljivi odgovori, bez otvorene mogućnosti za projekciju različitih perspektiva). Preovlađivala je tzv. scientistička, normativistička slika djetinjstva, zbog čega se djeci uglavnom pristupalo *univerzalno i unificirano*, što je u koliziji sa aktualizacijom njihove individualnosti. U kontekstu tog pristupa vladalo je mišljenje da su porodica i vaspitno-obrazovna ustanova dva posebna, paralelna mjesta življenja sa podijeljenim (nekad nepomirljivim) odgovornostima i nadležnostima a djeca su izložena tim dualnim vaspitnim uticajima koji ne moraju biti sinhronizovani. Ispod deklarativno projektovanog načela jedinstva vaspitno-obrazovnih uticaja, pomenutih i drugih aktera, nalazimo izraziti diskontinuitet između tih modela.

S druge strane, za „savremeni model“ vaspitanja i obrazovanja (naš aktuelni predškolski model), koji u osnovi ima humanističku i konstruktivističku orijentaciju, karakterističan je *holistički pristup*, kako u posmatranju i tumačenju konteksta pojedine obrazovne ustanove, koji određuje kvalitet življenja i učenja djece, tako i u vaspitanju i obrazovanju svakog pojedinog djeteta. Umjesto detaljno planiranih vaspitno-obrazovnih sekvenci, prednost se daje otvorenom sistemu u kojem nije moguće precizno kontrolisati uticaje u pedagoškom procesu. To iz razloga, što vaspitno-obrazovna praksa predstavlja ukupnost interakcija koje se događaju u ustanovi, a ne samo područje specifičnih sadržaja i metoda koje se koriste u realizaciji tzv. zajedničkih aktivnosti. Stoga je nemoguće kompleksnost interakcija, vaspitnih uticaja i učenja u ustanovi, prevesti na zaokruženi, sveobuhvatni i dalekosežno strukturisani kurikulum. Za humanističku orijentaciju karakteristično je uvažavanje i razumijevanje vaspitno-obrazovne prakse kao jedinstva interakcija djeteta s odraslim osobama, s drugom djecom i okruženjem (socijalnim i fizičkim). Sve ono što se događa u ustanovi, a ne samo specifični sadržaji i metode koje se koriste u realizaciji tzv. zajedničkih aktivnosti (programa) ima uticaja na dijete. Stoga je u aktuelnoj koncepciji obrazovnog sistema u Crnoj Gori, predložena teorijska osnova, načela i ključne odrednice vaspitne koncepcije, što uključuje teorijsku koncepciju o razvoju i učenju djeteta, o funkciji vaspitanja i obrazovanja, o ulozi vaspitača i roditelja, o uređenju institucije, o tome kako će se organizovati vaspitno-obrazovni proces, uzevši u obzir individualne razlike među djecom i razlike među ustanovama. Urađen je otvoreni kurikulum sa opštim ciljevima po područjima i predloženim aktivnostima za svaku oblast a vaspitačima je data autonomija u pogledu operacionalizacije i načina realizovanja određenih ciljeva/sadržaja u kontekstu. Prednosti predškolske vaspitno-obrazovne organizacije,

po načelima otvorenog sistema, prepoznate su prije više decenija i o tome su pisani brojni stručni i naučni radovi (Pešić, 1987; Marjanović, 1987; Miljak, 2007).

U tom smislu, razvijanje i unapređivanje svih aspekata otvorenosti sistema ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja, uključuje i „otvorenost praktičara“ za kontinuirana istraživanja i preispitivanja vlastite prakse, i na fonu sve markantije koncepcije o cjeloživotnom učenju.

Takav pristup vaspitno-obrazovnoj organizaciji predškolskog ustrojstva je najusklađeniji s prirodom djeteta kao i odraslog jer „čovjek je u svojoj biti, kada ga posmatramo i na nivou filogeneze i na razini ontogeneze, jedan otvoreni sistem“ (Marjanović, A., 1987:59). Dijete je otvoreno prema porodici, zajednici, društvu, prilagođava se, usvaja, internalizuje obrasce iz kulture. Na taj način dijete se tokom jedinstvenog vaspitanja i obrazovanja (porodičnog i institucionalnog) priprema za prihvatanje promjena, kao neminovnosti u savremenom životu, a u vaspitno-obrazovnoj ustanovi praktikuje sistematsko promišljanje, rješavanje problema i slično.

No, naučna paradigma sama po sebi (čak i kad je operacionalizovana u vidu programa), ima različite refleksije u praksi i podliježe filtraciji implicitnih pedagoških percepcija samih kreatora prakse.

Te „lične paradigme“ pojedinih praktičara ili kako ih M. Pešić naziva, *implicitne pedagogije vaspitača*, daju „život“ oficijelnim kurikulumskim rješenjima. To su, pored nastavnikovih stručnih znanja i opšteprihvaćenih značajki zvaničnog programa, vrijednosti i stavovi koji oblikuju njegovu percepciju i razumijevanje vaspitno-obrazovnog procesa. Ona predstavlja jedinstvenu prizmu kroz koju praktičar posmatra i razumije djecu, kroz koju definiše vlastitu ulogu u praktičnom djelovanju.

Pravci razvoja ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori

U svijetlu novih naučnih saznanja o potencijalima djetinjstva kao i društvenom sazrijevanju u pogledu razumijevanja i uvažavanja te razvojne faze, isprofilisala se potreba preispitivanja sadašnje pozicije predškolskog vaspitanja i obrazovanja u jedinstvenoj obrazovnoj matrici i kreiranja pravaca optimalnog razvoja tog segmenta u određenim vremenskim koordinatama. Stoga, *Strategija ranog i predškolskog vaspitanja za period od 2010-2015. godine*, predstavlja značajnu i prvu viziju te vrste daljeg razvoja tog segmenta u našem sistemu a oblikovana je na temelju detaljne analize stanja i potreba u toj oblasti i društvenom kontekstu Crne Gore, uz konsultovanje aktuelnih reprezentativnih rješenja iz drugih razvijenih obrazovnih sistema. Uopšte, jasno artikulisana anticipacija budućih pravaca razvoja tog segmenta, u formi pomenute Strategije, predstavlja značajan indikator unaprijeđene društvene svijesti o važnosti sistematske, organizovane i

fokusirane potpore djeci na ranom uzrastu i roditeljima predškolaca u našoj sredini.

Opšti cilj pomenutog strateškog koncepta, operacionalizovan je kroz šest specifičnih, detaljno razrađenih specifičnih ciljeva/pravaca. Imajući u vidu podatak o stopi obuhvata djece na uzrastu do polaska u školu (0-6) organizovanim predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem u Crnoj Gori (27%), *prvi operativni cilj*, usmjeren je na povećanje obuhvata na 40% djece u vrtićima, do 2015. godine. Takav strateški ishod projektovan je kao realno i ostvarivo rješenje, ako imamo u vidu postojeće okolnosti (kadar, prostorni i drugi kapaciteti), kao i prethodno pomenute naučne opservacije i uvide o potencijalima ranog djetinjstva. Povećanje obuhvata ostvariće se i uvođenjem fleksibilnijih modela usluga (specijalizovani i kraći programi, biblioteke igračaka i knjiga, interaktivnih službi, pri predškolskim ustanovama prema kojima gravitiraju udaljena seoska područja i dr). Povećanje broja djece obuhvaćene ranim i predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem ostvariće se i uključivanjem djece u predškolske aktivnosti, koje se izvode po novim specijalizovanim i kraćim programima, uz angažovanje većeg broja vaspitača.

U cilju prevazilaženja diskontinuiteta na horizontalnom i vertikalnom planu, u predškolskom, ali i širem obrazovnom i društvenom sistemu, predviđeno je, u kontekstu *specifičnog cilja 4* da je neophodno: *Obezbijediti interdisciplinarnu, koordinisanu i održivu saradnju cjelokupnog sistema u cilju unapređenja socijalne inkluzije djece do polaska u osnovnu školu*. U tom smislu, planirano je, normativnim aktima postulirano, u okviru mogućnosti, da se uspostave funkcionalnije, osmišljenije, jasno trasirane i kontrolisane veze između različitih institucionalnih segmenata koji se sa različitih aspekata bave tom problematikom. Ovdje mislimo i na institucije iz mreže za podršku djeci sa posebnim potrebama na predškolskom uzrastu (Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, 2008-2012.).

U okviru *petog specifičnog cilja*, planirano je *potpuno usklađivanje normativnih akata i regulativa u smjeru uspostavljanja sveobuhvatnog sistema ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja i raznovrsne podrške razvoju sve djece do polaska u školu*.

Strategijom je konačno ozbiljnije fokusirana rana razvojna etapa, tj. period do treće godine i markirana potreba da se temeljnije i ciljano razmotre mogućnosti za stimulisanje potencijala ranog djetinjstva, kroz permanentno sistemsko praćenje, povećanje obuhvata jasličnim kontekstom, razvijanje programskih preporuka za rad sa djecom na dovrličkom uzrastu (do 3. godine), unapređivanjem bazičnog obrazovanja i profesionalnog razvoja vaspitača.

Zaključak

U radu smo nastojali apostrofirati značaj rane razvojne etape za cjelovito sazrijevanje ličnosti, te, u tom smislu, posebno rasvijetliti poziciju predškolskog

vaspitanja, odnosno samog institucijskog konteksta u Crnoj Gori u procesu obezbjeđivanja holističke podrške djetinjstvu. Iz vizure humanističko-konstruktivističkog pristupa, koji predstavlja temeljni referentni okvir za aktuelni predškolski model u našoj sredini, oblikovani su ciljevi/pravci daljeg razvoja tog segmenta u *Strategiji ranog i predškolskog vaspitanja za period od 2010-2015. godine*. Promjene su, shodno anticipiranim ciljevima, dijelom operacionalizovane u domenu normativnih akata, kurikuluma, preporuka za rad sa djecom na jasličnom uzrastu. Na fonu reformom projektovanih ključnih smjernica, u nastavku je nužno sistemski osnažiti potporu tome segmentu u svim aspektima, okvirnim, šire kontekstualnim, unutrašnjim, procesnim, kao i na planu profesionalnog pripremanja i usavršavanja kadra. Predškolsku ustanovu treba sagledavati i podržavati kao jedinstveni, složeni, dinamični sistem socijalnih, kulturalnih i ekoloških činilaca sa kojima dijete ostvaruje interakciju. Sve dimenzije konteksta su međusobno u prepletu i holističkom djelovanju na dijete i kvalitet predškolskog konteksta.

Literatura:

- Adler, A.: *Psihologija deteta*, Prosveta, Beograd.
- Kon, I.S.: *Dete i kultura*, ZUNS, Beograd.
- Marinković, S. (2004): *Dečja prava i udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Marjanović, A. (1984): „Vrtić kao otvoreni sistem“, *Predškolsko dete*, 1-4, Beograd.
- Milić, S. (2010): „Značaj i specifična uloga ranog obrazovanja“, u P. Vukotić (ur.), *Crna Gora u 21. Stoljeću-u eri kompetitivnosti*, str. 45-50;
- Miljak, A. (2007): *Kurikulum*, Zavod za pedagogiju, Školska knjiga, Zagreb.
- Pešić, M. (1987): *Vrednovanje predškolskih programa*, ZUNS, Beograd.
- Petrović-Sočo, B. (2007.): *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E.: „Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog“, *Život i škola*, br. 22 (2/2009.), god. 55., str. 104-115.
- *Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2010-2015*, Ministarstvo prosvjete i sporta Crne Gore.
- Trebješanin, Ž. (2000): *Predstave o detetu u srpskoj kulturi*, Jugoslovenski centar za prava deteta, Beograd.
- Vigotski, L.S. (1977): *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vonta, T. (2009): *Organizirana predškolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb*, Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, Ljubljana, 2009.

ROLE AND SIGNIFICANCE OF EARLY DEVELOPMENT AND EDUCATION IN MONTENEGRO

Abstract:

New scientific discoveries show childhood potentials are much greater than we thought. They also add to better understanding of children's social growth in regard to understanding and paying more attention to this developmental phase, which leads to re-examination of present position of pre-school education in a unique education matrix and design of new pathways to optimal development of this part in our social environment. Present theory of education system in Montenegro anticipates theoretical base of development and growth of children, theoretical conception of education, role of educators and parents, organization of institution, organization of educational work within the framework of an open system and considering individual differences among children and among institutions.

Key words: childhood, pre-school education, open system, context

Dijana VUČKOVIĆ¹

NOVE NASTAVNE METODE U KONTEKSTU TRADICIONALNE² PEDAGOŠKE TERMINOLOGIJE

Rezime

U radu se govori o nastavnim metodama, njihovoj tradicionalnoj klasifikaciji i određenju, te o nekim pokušajima unapređenja nastave putem uvođenja *novih* metoda. Teorijskom analizom izdvojene su tradicionalne definicije i klasifikacije nastavnih metoda, a zatim je opisana priroda pojedinih *novih* metoda – prvenstveno onih kojima se bave projekti Aktivno učenje (nastava) i Razvoj kritičkog mišljenja.

Utvrđeno je da (pored nespornih kvalitativnih promjena koje su se desile u nastavnom procesu zahvaljujući njihovoj implementaciji) pomenuti projekti nijesu prezentovali suštinski nove nastavne metode. Tradicionalna klasifikacija pokazala se, ipak, veoma obuhvatnom i sistematičnom – u pitanju je jasan i koherentan sistem, čija fleksibilna struktura omogućava interpolaciju elemenata koji stoje u podređenom odnosu prema nastavnim metodama (metodski vidovi, postupci, oblici).

Tokom analize nastavnih metoda vođeno je računa o tome da didaktičko-metodički sistemi (nastavnih principa, metoda i oblika rada, prvenstveno), naravno, funkcionišu u strogoj povezanosti, ali i da svaki od njih ima vlastitu oblast definisanosti i vrlo jasna distinktivna obilježja. Narušavanje sistemske analitičke optike često vodi pogrešnoj slici da se u interferenciji djelova različitih sistema nalaze neke nove metode, principi, oblici rada.

Ključne riječi: nastava, učenje, nastavnik, učenik, sistem nastavnih metoda.

Uvod

Ima li uopšte potrebe baviti se iznova nastavnim metodama, njihovim određenjem, klasifikacijom, prirodom, brojem itd.? Prije dvadesetak godina u didaktičko--metodičkoj teoriji i praksi postojala je prilično konstantna

¹ Doc. dr Dijana Vučković, Filozofski fakultet u Nikšiću .

² Veoma je značajno da uspostavimo oštru razliku između termina *tradicionalni* i *tradicionalistički*. Tradicionalno je ono što se kroz dugi period pokazalo kao dobro i kvalitetno, visoko primjenjivo, a tradicionalističko je zastarjelo i prevaziđeno.

klasifikacija, koje su se jednoznačno pridržavali skoro svi didaktičari, pa i većina metodičara.

Međutim, neophodne reforme vaspitno-obrazovnog sistema donijele su čitav niz promjena, pa su na mnogo polja ponovo otvorena pitanja za koja je, smatralo se, nauka već dala konačne odgovore. Tako se posljednjih godina nerijetko raspravlja o: glavnom didaktičkom principu³, aktivnoj nastavi⁴, novim metodama nastave i učenja itd. Imajući u vidu činjenicu da obrazovanje ne zadovoljava potrebe društva, da škola nije u dovoljnoj mjeri pratila razvoj ostalih društvenih komponenata, da se pokazala kao prilično inertna i zastarjela institucija (imali smo višedecenijske nastavne planove i programe i udžbenike koji su počesto preporučivali tematiku zanimljiviju bakama i djedovima naših učenika, nego djeci kojoj su, valjda, bili namijenjeni), očekivano je da jedna velika reforma mora iznova *protresti* temelje na kojima počiva nastava.

To svakako predstavlja izazov teorijske i praktične prirode za sve one koji se bave obrazovanjem. Nije, čini se, suštinsko pitanje da li je uopšte bilo potrebno ponovo otvarati polja rasprave u vezi s: nastavnim metodama, oblicima rada, didaktičko-metodičkim principima... – možda je i dobro što su ta pitanja otvorena. Prije bi se trebalo pozabaviti mogućnostima sistematizovanja teorijskih osnova nastave. Za rješavanje takvog zadatka zainteresovani su svi oni koji u dobroj mjeri poznaju tradicionalnu didaktičko-metodičku literaturu, a prate savremena dešavanja u obrazovnom sektoru.

Neko ko je naučio da se nastavne metode dijele na: verbalno-tekstualne, ilustrativno-demonstrativne i laboratorijsko-eksperimentalne (Prodanović, 1974) i da je podređeni pojam metodi metodski vid (Bakovljević, 1998), danas se uistinu mora iznenaditi kad shvati da se u nastavne metode ubrajaju i: Venovi dijagrami, uglovi, interaktivno u-u, kooperativno učenje, mape uma, *KWL* lista, PZPN tabela, *brainstorming*⁵... Takođe, pažljivim čitanjem teorijskih

³ Pomalo su takve rasprave neuobičajene ako se ima na umu da didaktičko-metodički principi funkcionišu u sistemu i da sama riječ princip znači *prvi među jednakima*. Takođe, više je nego logički i naučno ubjedljivo obrazložena važnost svakog principa (v. npr: Bakovljević, 1998; Vilotijević, 2000; Laketa-Vasiljević, 2006), pa se izdvajanje bilo koga od njih ne bi moglo smatrati adekvatnim postupanjem.

⁴ I u tom slučaju prepoznajemo izdvajanje jednog od principa (princip učeničke aktivnosti) u cilju atribucije njegovog značenja cjelokupnom nastavnom procesu. Nije li onda očekivano da u nekom budućem vremenu budemo svjedoci kreativnih rješenja tipa: očigledna nastava, apstraktna nastava, postupna i sistematična nastava, nastava prilagođena uzrastu učenika, ekonomična nastava...? Naravno, nikakve potrebe nema da se vraćamo odavno riješenom pitanju da svaki od principa predstavlja jedan od temelja kvalitetne nastave i da nastavni proces mora počivati: i na aktivnosti, i na očiglednosti, i na apstraktnosti, i na postupnosti itd.

⁵ Važnost, vrijednost i upotrebljivost pobrojanih tehnika i strategija učenja sasvim je nesporna. Venovim dijagramom učenici će prikazati zajedničke i posebne karakteristike dvaju ili više pojmova, objekata i tako jednostavnije shvatiti njihovu suštinu. *KWL* lista

obrazloženja nastavnih metoda, među kojima se naročito izdvajaju tvrđenja poput sljedećeg: *Nema aktivnih i pasivnih metoda. Svaka od metoda na koje se oslanja uspješna nastava može učenike aktivirati i osamostaljavati, ali nijedna to ne postiže automatski, već uz određene pretpostavke* (Bakovljević, 1998: 68), moramo biti više nego začuđeni kad nađemo na podjelu koja ni na koji način ne mari za konstatacije poput one prethodno pomenute. Čak ni ograda *metode aktivne nastave/učenja*⁶ (uključivanjem pojma učenje valjda se želi stvoriti svojevrsni štit), ne umanjuje važnost činjenice da je u teorijskoj osnovi došlo do interferiranja pojmova iz različitih domena. Tako se, recimo, ne može jasno razabrati šta je oblik rada, šta nastavna metoda, šta je princip, šta interakcija, a šta kooperacija.

Dva su, čini se, moguća rješenja problemske situacije u vezi s nastavnim metodama:

1. Pripustiti aktuelni trend ekspanzionizma prirasta *novih metoda* bez mnogo preispitivanja i poređenja tradicionalnih i savremenih definicija i određenja i praktično priznati da je gotovo sve novo u našem vaspitno-obrazovnom sistemu *nova metoda*. Time bismo prećutno usvojili i gledište da tradicionalni sistem teorijskih i praktičnih znanja potpuno gubi važnost, jer, *ako je sve metoda* i ako nema potrebe da razlikujemo metode, oblike rada i nastavne principe, kompletna tradicionalna didaktičko-metodička aparatura biva obesmišljena i posve neupotrebljiva. U vezi sa tom opcijom javljaju se neizbježno i pitanja: Ima li uopšte potrebe za postojanjem sistematizovanih saznanja u području didaktičko-metodičkih disciplina? Ako je veliki broj aktuelnih inovacija neprepoznatljiv u krugu prethodno važećeg naučnog korpusa, kakav smo to onda teorijski sistem imali? Naravno, nužno je i pitanje: Da li je isključivi krivac za slabosti vaspitno-obrazovnog sistema teorija obrazovanja i nastave koja nije bila u stanju stvoriti nove metode?

pomaže djeci da razvijaju metakognitivne strategije i da upravljaju vlastitim procesom učenja, isto kao i tabela PZPN. Mape uma pružice učenicima mogućnost da znanja sistematizuju, da uoče povezanost među pojmovima, odnose podređenosti i nadređenosti. Interakcija i kooperacija stoje u osnovi komunikacijskih procesa u svakoj valjanoj učionici...

⁶ Projekat Aktivno učenje/nastava donio je mnogo korisnih implikacija našem školskom sistemu. Uistinu je u dobroj mjeri ukazano na važnost zadovoljavanja principa učeničke (svjesne) aktivnosti, pokazano je da grupni oblik rada omogućava bolju interakciju u učionici, te da kooperativni karakter nastave podstiče učenikov, ne samo socioemocionalni, nego i kognitivni razvoj. To su samo neki benefiti koje smo imali sreće dobiti od programa Aktivno učenje/nastava. No, moramo biti svjesni i toga da teorija i praksa koju je Projekat podstakao treba na neki način biti usaglašena sa onim što je već bilo poznato i provjereno. Sjetimo li se da je Projekat u mnogo čemu marginalizovao, recimo, frontalni oblik rada, ili da je istaknuto mnoštvo primjera koji bi, ako bismo ih posmatrali kao egzemplare (obrada balade *Hasanaginica*), donijeli veliku štetu nastavi i učenju, biće sasvim očigledna potreba teorijskog preispitivanja ključnih postavki i pokušaja njihovog posmatranja optikom sistematizovanja temeljnih pojmova didaktičko-metodičkih nauka.

2. Druga je opcija rješavanja, čini se, prihvatljivija, a odnosi se na pronalaženje odgovora na pitanje: Na koji bi način bilo moguće prepoznati pomenute *inovacije* u sistemu već postojećih saznanja? U tom slučaju valjalo bi izvršiti analizu sistema didaktičko-metodičkih znanja (u tom slučaju dijela koji se odnosi na nastavne metode) i, uz nužno poznavanje prirode *novih metoda*, pokušati izvršiti interpolaciju (cjelishodno uklapanje u postojeću strukturu) inovacija u već postojeći sistem koji se doima dosta čvrstim i koherentnim.

Pozabavićemo se drugom opcijom u namjeri da postavljeno pitanje konkretizujemo i razradimo.

Tradicionalno određenje nastavnih metoda

U cilju preglednosti i sistematičnosti, definicije i klasifikacije nastavnih metoda koje nalazimo u nekoliko tradicionalnih udžbenika didaktike⁷, poslužit ćemo se tabelarnim prikazom (tabela br. 1). Pored bazičnih definicija, na pojedinim mjestima istaći ćemo i neke dodatne odrednice koje autori navode kako bismo što obuhvatnije iznijeli njihovo viđenje pojma kojim se bavimo.

⁷ Kad je riječ o udžbenicima metodike nastave maternjeg jezika, valja imati na umu da njihovi autori uglavnom, barem do sada, nijesu pisali posebna poglavlja o nastavnim metodama, kao uostalom ni o nekim drugim značajnim pitanjima koja direktno proishode iz didaktike – o principima, pravilima, oblicima rada, nastavnim sredstvima itd. (Ne možemo, tim povodom, a imajući na umu da nam didaktika ipak ne propisuje specifičnosti izbora i primjene nastavnih metoda na ciljeve i sadržaje pojedinih predmeta, a da se ne prisjetimo scientizma koji je godinama odlikovao naše metodike nastave pojedinih predmeta.). Izuzetak predstavlja *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti* Milije Nikolića (1992: 32–68), u kojoj se prihvata i veoma plastično konkretizuje (na sadržaje izabranog predmeta) tradicionalna didaktička klasifikacija nastavnih metoda. U Nikolićevoj *Metodici* pronalazimo i mapu uma (predložena je kao pogodan tehnički i strategijski obrazac karakterizacije lika Sofke iz Stankovićeovog romana *Nečista krv*), kao i čitav niz tehnika i strategija grafičkog organizovanja znanja (v. npr. nastavno tumačenje pjesme *Srebrne plesačice* Desanke Maksimović ili Disove pjesme *Među svojima*).

Tabela br. 1

| Definicija | Klasifikacija obuhvata metode: | Dominante u definiciji | Autor |
|--|--|--|-------------------------------------|
| <i>Nastavne metode su načini rada u nastavi. Budući da u nastavi rade nastavnik i učenici, svaka metoda ima dvostrano značenje, tj. odnosi se na način rada nastavnika i učenika.</i> | <ul style="list-style-type: none"> demonstracija, praktični radovi, crtanje, tj. ilustrativni radovi, pismeni radovi, čitanje i rad na tekstu, razgovor i usmeno izlaganje. | <ul style="list-style-type: none"> Metoda je način rada u nastavi. Svaka metoda ima dvostrano značenje – obuhvata učenika i nastavnika. | Poljak (1970: 68–69) |
| <i>Nastavne metode mogu se definirati kao naučno verifikovani načini i postupci rada nastavnika (stručnjaka) i učenika (učesnika) u nastavnom procesu, kojima se obebeđuju optimalni uslovi za racionalnu i efikasnu nastavu, punu realizaciju nastavnikovog odnosno stručnjakovog didaktičkog stvaralaštva, maksimalno ispoljavanje učenikove odnosno učesnikove individualne i kolektivne aktivnosti i kompletan razvoj ličnosti učenika odnosno učesnika.</i> | <ul style="list-style-type: none"> verbalno-tekstualne (naglašena je sfera apstraktnog mišljenja), ilustrativno-demonstrativne (akcentat je na živom posmatranju) i laboratorijsko-eksperimentalne (naglašena je praksa). pokazivanje, usmeno izlaganje, razgovor, tekst-metoda, te laboratorijski i drugi praktični radovi. | <ul style="list-style-type: none"> Pojmom mora biti obuhvaćen zajednički rad nastavnika i učenika. Pojedine metode izvode se uglavnom kao posredne i neposredne varijante učešća učenika i nastavnika. Klasifikacija je konzistentno izvedena i omogućava sistemsko prepoznavanje različitih metodskih varijanti. Insistira se na postojanju sistema metoda. | Prodanović (1974: 317–348) |
| <i>Nastavne metode su načini obrade nastavnog gradiva.</i> | <ul style="list-style-type: none"> usmeno izlaganje, razgovor, tekst-metoda, te laboratorijski i drugi praktični radovi. | <ul style="list-style-type: none"> Kriterijum je izvor saznanja u nastavi. Autor razlikuje i vidove pojedinih metoda, tj. metodske postupke. Npr. govori o vidovima razgovora: katehitički, heuristički i diskusija. | Bakovljević (1998: 68–94) |
| <i>Nastavna metoda je naučno verifikovan način na koji učenici, pod rukovodstvom nastavnika, u nastavnom procesu, stiču znanja, veštine i navike, primenjuju ih u praksi, razvijaju svoje psihofizičke sposobnosti i interesovanja.</i> | <ul style="list-style-type: none"> usmeno izlaganje, razgovor ilustrativni radovi, demonstracija, praktični i laboratorijski radovi, pisanje i čitanje i rad na tekstu. | <ul style="list-style-type: none"> U klasifikaciji postoje oblici (po značenju su slični vidovima o kojima piše Bakovljević). | Vilojević (2000: 207–293) |
| <i>Nastavne metode su osmišljeni putevi ili postupci rada učenika i nastavnika u nastavi usmereni na ostvarivanje konkretnih ciljeva i zadataka</i> | <ul style="list-style-type: none"> nema posebne klasifikacije – pominju se i analiziraju klasifikacije nekoliko didaktičara. | <ul style="list-style-type: none"> Razmatraju se različite definicije nastavnih metoda i utvrđuje da ih stručnjaci definišu kao: načine usvajanja znanja, vještina i navika. | Laketa i Vasiljević (2006: 236–243) |

Prezentovane definicije, čini se, nema potrebe dodatno obrazlagati i analizirati. Riječ je o opšteprihvaćenju terminologiji iz udžbenika koji se uglavnom koriste i u savremenoj nastavi didaktičko-metodičkih predmeta.

Bitno nam je imati na umu i to da je *svaka odredba nastavne metode dobra ako ističe njenu suštinu i ako unosi jasnoću u razgraničavanju nastavnih metoda od ostalih didaktičkih kategorija* (Prodanović 1974: 317). Takođe, nije naodmet prisjetiti se i činjenice da govorimo o nastavnim metodama (za razliku od metoda logičkog mišljenja⁸, naučnih i dr. metoda), a nastavni proces uvijek uključuje sinhronizovane aktivnosti učenika i nastavnika s intencijom ostvarivanja cilja i zadataka učenja u nastavi⁹.

Izvrjesno je da definicija nastavne metode mora prepoznati aktivnosti (puteve, načine...) djelovanja glavnih učesnika u nastavi – nastavnika i učenika, koje oni obavljaju vođeni namjerom za ostvarenjem postavljenih ciljeva. Ciljevi nastave, u najširem smislu, odnose se na ukupan razvoj ličnosti učenika i to u potencijalno mogućim pravcima. Nastavnikova je uloga (koncentrisani smo na saznajni domen shvaćen u kontekstu funkcionalnog učenja, kao dominantan kad se bavimo pitanjem nastavnih metoda) kompleksna i odnosi se na stvaranje podsticajnog vaspitno-obrazovnog ambijenta u kome će učenik samostalnim misaonim naporom graditi vlastiti sistem znanja. Učenik ulaže maksimalne napore (tek višestranu angažovanu, ličnost može pretendovati na višestruki razvoj kroz učenje u različitim domenima) da odgovori na zahtjeve nastave – na samom početku školovanja proces učenja je za njega prvenstveno zasnovan na odgovaranju na nastavnikove zahtjeve, ali se sve više nastoji stvoriti mogućnost da i učenik u mnogo čemu bude kreator vlastitog obrazovnog spektra (najočiglednije je to nastojanje kroz uvođenje niza izbornih i fakultativnih predmeta u osnovnoj i srednjoj školi, vannastavne aktivnosti i slično).

Imajući na umu pomenute karakteristike savremenog nastavnog procesa, smatramo da je evidentno da tradicionalna terminologija ni na koji način nije

⁸ U najširem značenju, pojam metoda odnosi se na put, način, postupak..., kojega se pridržavamo vođeni postavljenim ciljem. Nastavne metode u vrlo su bliskoj vezi sa metodama logičkog mišljenja (analizom, sintezom, indukcijom, dedukcijom, apstrakcijom...), zapravo logičke metode bi trebalo da su u osnovi ukupne valjane nastave (naravno, kad je riječ o predmetima izvedenim iz nauka, nešto je drugačija situacija sa predmetima umjetničke grupe).

⁹ Korisno je, možda, preispitati i orijentaciju nastave: ka nastavniku, učeniku ili nekom trećem segmentu. Mnogo se pisalo i govorilo o tome da li je nastavni proces usmjeren ka nastavniku (pri čemu je učenikov položaj pasivan, objekatski) ili ka učeniku (kao subjektu nastave). Međutim, inovacije u obrazovnom sektoru neizbježno sugerišu da bi savremena nastava, koja pretenduje da nosi sve atribute naučno utemeljenog procesa, morala biti usmjerena *ka učenju*. Ko u nastavi uči i saznaje? Da li je to samo učenik? Naravno, kvalitetna savremena nastava jasno pokazuje da u učionici učimo svi – i to ne samo po konceptu *LifeLong Learning*. Jednostavno, priroda procesa je takva – nemoguće je samo funkcionisati kao predajnik informacija u uslovima adekvatne komunikacije.

mjera inercije inovacija u nastavi. Naprotiv, definicije i klasifikacije koje sadrži tabela br. 1 potpuno su saglasne sa savremenim nastavnim koncepcijama.

O nekim novim metodama

Poplava *novih* nastavnih metoda, izvjesno je, pored svih stvarnih inovacija, u mnogo čemu zbunjuje nastavnike. A *nove* metode stigle su s pojedinim projektima kao prethodnica posljednjoj korjenitoj reformi našeg vaspitno-obrazovnog sistema. Reformi je prethodilo realizovanje (ponekad i eksperimentalno provjeravanih) projekata, čiji su upotrebljivi aspekti postali značajnim elementima promjena. Nemoguće je sporiti neophodnost prihvatanja i učestvovanja u takvim projektima – neka se sila morala konačno usprotiviti inerciji po kojoj je funkcionisalo tradicionalističko školsko ustrojstvo. Ta je sila, u dobroj mjeri, nastala kao rezultat sinergijskog djelovanja čitavog niza nacionalnih, regionalnih, pa i međunarodnih projekata. Projekti su donijeli obilje ideja, teorija, modela, pa i *metoda*.

U jednom momentu, međutim, morali smo se zapitati (na šta nas je inspirisala nesaglasnost onoga što su projekti saopštavali i naše tradicionalne teorije i prakse): Pa, je li moguće da mi baš ništa od toga nijesmo znali? Da li nam je sve to stvarno, suštinski, novo¹⁰? Ako su odgovori na prethodna pitanja potvrdni, onda se moramo sasvim preispitati i korjenito promijeniti mnogo toga što smo inače mislili da dobro znamo.

Ne smijemo, međutim, sporiti činjenicu da je tradicionalni školski sistem imao kao jedno od bitnih svojstava očiglednu nesaglasnost između teorije i prakse. Naime, mnogo teorijski utemeljenih, obrazloženih i prepoznatih kao u praksi održivih rješenja, često nije doživljavalo praktičnu primjenu. Disbalans teorije i prakse tradicionalne škole vodio je nekvalitetnoj i nesavremenoj nastavi. Jednostavno rečeno, mnoga teorijska znanja (do kojih je odavno došla nauka) nikad nijesu praktično verifikovana. Tako nam se i desilo da su nastavnici (prije svega oni jer su direktno obučavani za primjenu *novih* metoda nastave) nerijetko na seminarima pokazivali sliku ljudi koji nikad prije nijesu čuli za grupni oblik rada, interakciju u nastavi (nastava je oduvijek proces u kome učestvuje više osoba, a da bi bilo omogućeno prenošenje i sticanje znanja, komunikacija je neophodna), čitanje s predviđanjem, diskusiju (npr. *pro et contra*), didaktičku igru itd. Inovacije u nastavi su nužne, i to u svim segmentima – *inovacije u ciljevima, sadržajima, organizaciji, metodama, sredstvima, evaluaciji i svim drugim sferama i komponentama od značaja za stvaranje što povoljnijeg*

¹⁰ Pomalo sablasno djeluje novoprispjelo slobodno asociranje u formi *brainstorming*. U posljednjoj deceniji toliko puta nam je saopštena ta riječ sa jasno čujnim prizvukom potpune inovativnosti. Nekako smo bojažljivo preispitali vlastita iskustva i, naravno, sjetili se da ređanje slobodnih asocijacija koje dovodimo u vezu sa zadatim pojmom i nije suštinski novo (v. Nikolić 1992: 268) – novo je ime tehnike.

pedagoškog ambijenta, u kome će pojedinac imati optimalne uslove za učenje i napredovanje, shodno raspoloživim psihofizičkim potencijalima (Mijanović 2002:120). Jesu li projekti donijeli inovacije u sferi nastavnih metoda?

Razmotrimo prirodu pojedinih *novih* metoda, prije svega onih koje su pomenute u okviru projekata *Aktivno učenje/nastava* i *RWCT. Aktivno učenje/nastava* teorijski i praktično insistira na interakciji u nastavnom procesu, na podsticanju učeničke aktivnosti putem saradnje i zajedničkog učenja/poučavanja. Kako bi ciljevi Projekta bili što cjelishodnije ostvareni, autori su postavili čitav spektar distinktivnih atributivnih faktora između tzv. aktivnog učenja/nastave i tradicionalne nastave. Tako je frontalni oblik rada proglašen potpuno neadekvatnim i, naravno, pripisan tradicionalnoj nastavi, a nasuprot njemu postavljen je grupni oblik rada, koji, po mišljenju autorâ Projekta, omogućava učeničku aktivnost i kooperaciju.

Nikad isključivosti nijesu mogle riješiti problemske situacije – to ne bi trebalo zaboravljati. Jasno je svima da moramo ponovo pročitati poglavlja didaktičko-metodičke literature u kojima se razmatraju oblici nastavnog rada i didaktički principi i u kojima odavno stoji da nijedan oblik rada ne smijemo apsolutizovati, te da svaki ima nedostatke koji osporavaju njegovu upotrebu u pojedinim nastavnim situacijama, ali i prednosti koje ga preporučuju u drugačijim okolnostima.

U okviru *Aktivnog učenja / nastave*¹¹ (Ivić, Pešikan i Antić 2003: 21) pomenute su sljedeće metode učenja/nastave¹²:

1. *Smisleno naspram mehaničkog učenja,*
2. *Praktično naspram verbalnog učenja,*
3. *Receptivno naspram učenja putem otkrića,*
4. *Konvergentno (logičko) naspram divergentnog (stvaralačkog) učenja,*
5. *Transmisivno naspram interaktivnog učenja i*
6. *Oblici učenja bez pomagala naspram metoda učenja uz upotrebu pomagala.*

U najbolju ruku (kao što su i sami autori na početku izlaganja istakli) prethodno pomenute *metode* bolje bi bilo imenovati *dimenzijama procesa učenja i nastave*, ali je neprihvatljivo smatrati ih nastavnim metodama. Evidentno je da svi upotrijebljeni termini imaju veliki značaj kako za nastavu, tako i za učenje, ali je očigledno i to da potiču iz raznorodnih polja teorije i prakse

¹¹ U daljem tekstu: AUN.

¹² Na nekim mjestima u priručnicima pominju se metode učenja, negdje piše metode nastave, a ponekad možemo pročitati metode učenja (nastave). Doduše, nastavni proces koncentrisan je na učenje i ta su dva pojma veoma bliska, u mnogo čemu interferirana. No, činjenica je da ih ne bismo smjeli tumačiti kao sinonime. Učenje se, naime, može odvijati i van nastave, a nastava bez učenja nije zamisliva. Prema tome, termin učenje obuhvata širi skup aktivnosti, praktično je hiperonim pojmu nastave.

obrazovanja. Recimo, konstrukciju *receptivno naspram učenja putem otkrića* jednostavno prepoznajemo kao dvije u mnogo čemu različite teorije učenja (Dejvida Ousubela i Džeroma Brunera) iz grupe kognitivnih teorija. I jedna i druga teorija imaju dobrih strana, ali i nedostataka (AUN u mnogo čemu insistira na učenju putem otkrića).

I konvergentno i divergentno učenje imaju svoje mjesto u nastavi – nije dobra preporuka insistiranje bilo na jednoj ili na drugoj vrsti. Bez obzira na to sasvim je jasno da govoriti o divergentnim i konvergentnim metodama nastave nije moguće, kao uostalom ni o metodama nazvanim: interaktivno (kooperativno) učenik – učenik i učenik – nastavnik. Kooperativno učenje je *kognitivno-socijalni model nastavnog pristupa koji je – kroz različite nivoe organizacije nastave, rada u velikoj grupi, rada u manjim grupama i rada u parovima – usmjeren na podsticanje sveukupnog zdravog psihosocijalnog razvoja djeteta i maksimalizacije efekata vaspitno-obrazovnog procesa* (Milić, 2004:7). U prethodnoj definiciji do koje je autor došao teorijskim elaboriranjem izabranog eksperimentalnog problema, nigdje ne nalazimo određenje kooperativnog učenja kao nastavne metode. Vrlo je jasno da govorimo o nastavnom pristupu koji potencira kooperaciju nasuprot kompeticiji.

U opisima interaktivnog i kooperativnog učenja u projektu AUN zapažaju se situacije u kojima nije sasvim jasno šta je oblik nastavnog rada, a šta nastavna metoda. Tradicionalnom didaktičko-metodičkom terminologijom interaktivnu metodu učenik–učenik možemo sasvim podrobno definisati kao grupni oblik rada, a metoda bi, recimo, mogla biti razgovor (iz grupe verbalno-tekstualnih) ili praktični rad učenika (iz grupe laboratorijsko-eksperimentalnih).

U suštini, terminologija AUN ne bi bila u toj mjeri problematična (svi pojmovi su direktno korespondirajući bilo sa nastavom bilo sa učenjem), da se u praksi ne insistira na upotrebi upravo imenovanih *metoda*. Pored svih dobrih strana programa AUN (insistiranje na kooperativnosti, na brojnim dimenzijama savremene nastave, potenciranje grupnog oblika rada, akcentovanje viših oblika učenja...) moramo konstatovati da niti jednu suštinski novu nastavnu metodu nijesmo mogli pronaći u priručnicima. Moguće je da bi pripreme za realizaciju pojedinih nastavnih časova trebalo, eventualno, proširiti rubrikama koje sadrže: dimenzije nastave (transmisivna, konvergentna, divergentna, smislena verbalna...), pristupe nastavi (kooperativni ili kompetitivni¹³). Što se tiče oblika nastavnog rada, oni već odavno imaju svoju rubriku i nikako ih ne možemo poistovjetiti sa nastavnim metodama.

Program *Razvoj kritičkog mišljenja* (RWCT – *Reading and Writing for Chritical Thinking*) posebno ćemo razmotriti jer je riječ o zaista kvalitetnom projektu, koji krasi i izuzetno dobra teorijska utemeljenost. Teorijsku osnovu

¹³ Neki časovi, ipak, ne mogu proći bez takmičenja. Takvi su, na primjer, pojedini časovi fizičkog vaspitanja.

programa *Razvoj kritičkog mišljenja* pronalazimo u okviru teorije (književne) recepcije, koja je svojevremeno formulirana kao pokušaj da se revitalizuje uloga čitaoca (prethodno zanemarena od strane nekih dotadašnjih pravaca tumačenja književnomjetničkog teksta) u namjeri da se povrati događajni i dinamički karakter književnosti. Naravno, moguće je i proširiti opseg važenja teorije (v. Vučković, 2005) na opštiji nivo, tj. pretpostaviti da čitalac ima aktivnu ulogu u konstrukciji smisla bilo kog teksta (kontinuiranog ili nekontinuiranog). Zaista, tekst bez čitaoca je mrtvo slovo na papiru, a tek čitačovo angažovanje u procesu razumijevanja slojeva štiva omogućava život napisanim konstruktima.

Uloga čitaoca (recipijenta) je, na bazi teorije recepcije, živototvorna – čitalac, naime, posmatra tekst kao šifrovano pismo koje pokušava da razumije na bazi vlastitog prethodnog znanja i iskustva, a sam proces čitanja odvija se kao postavljanje čitačevih pitanja i hipoteza o elementima teksta i pronalaženje odgovora. Čitanje s predviđanjem zaista unosi dinamiku i čini da komunikacija čitaoca sa tekstom bude dvosmjerna. Čitalac (recipijent) je sa-učesnik u izgradnji smisla teksta (prvenstveno fikcionalnog, ali i ostale su vrste, možda i više od onih pisanih poetskim kôdom, otvorene strukture).

Šta je to što RWCT predlaže kao okvir čitanja? Jednostavno, Program ističe da tekst ne bi trebalo čitati (ni pisati) sa isključivom namjerom primanja (ili slanja) informacija, bez upitanosti o narednim segmentima, strukturi, funkciji, formi, sadržini, kritičkom odnosu prema datim elementima... Prost prijem informacija odaslatih tekstom nije korespondentan sa stvarnim karakterom čitalačke aktivnosti – prije je čitalački (i prilikom pisanja je slična situacija) čin događaj čije ishode ne možemo sa izvjesnošću predvidjeti.

Okvirni sistem učenja uz upotrebu vještina čitanja i pisanja, po ideji *Programa za razvoj kritičkog mišljenja*, nazvan je ERR (evokacija – razumijevanje značenja – refleksija). Potpuno je taj referencijalni sistem saglasan s metodičkim konceptom uvođenja novih znanja u nastavnom procesu. Naime, evokacija je faza koja obuhvata aktiviranje učeničkih prethodnih znanja koja su u vezi sa temom, u toku etape razumijevanje značenja obavlja se uvođenje novih pojmova (tzv. obrada), a tokom refleksije učenici, vođeni nastavnikovim podsticanjem, sistematizuju znanja (povezuju prethodno sa novim) i pokušavaju da utvrde praktičnu primjenljivost znanja.

Program RWCT predlaže čitavi niz tehnika (u objavljenom priručniku (*Razvoj kritičkog mišljenja* 2009: 20–29) nije riječ o metodama nastave, već upravo o tehnikama). Sve pomenute tehnike (za razvijanje kritičkog mišljenja) u direktnoj su vezi sa čitanjem i pisanjem, te ih, uglavnom, bez posebne analize možemo locirati u domen verbalno-tekstualnih metoda (po Bakovljevljevoj klasifikaciji u oblast tekst-metode), pod uslovom da se primjenjuju u nastavi¹⁴.

¹⁴ Neke tehnike se, međutim, mogu primjenjivati i van nastave, a u procesu učenja. U tom slučaju, čini se, bolje bi ih bilo locirati u odjeljak termina *strategije učenja*.

Na primjer, *KWL* lista podrazumijeva da učenici razvijaju metakognitivne strategije, tj. prate vlastiti proces učenja tako što će prilikom susreta s novim gradivom prvo identifikovati ono što već znaju o temi (*know*), zatim utvrditi šta bi još željeli da znaju o toj temi (*want to know*), a potom, nakon procesa učenja, zaključiti šta su novo naučili (*learn*). Nastavnik vodi proces razvoja metakognitivne strategije pitanjima, zadacima i instrukcijama (razgovor), a učenici samostalnim istraživačkim radom, pored toga što usvajaju novo gradivo, uče i kako da uče. Lista tipa *KWL* može se primjenjivati i van nastave (kad učenici savladaju osnove, mogu je i sami koristiti), te bi je adekvatnije bilo prepoznati kao strategiju učenja¹⁵ (ili tehniku učenja, mada naziv strategija semantički bolje pokriva proces), umjesto kao nastavnu tehniku ili metodu.

Ili, recimo, tehnika slagalica (ovoga puta zaista je riječ o tehnicima, a ne o kognitivnoj ili metakognitivnoj strategiji) odnosi se na organizovanje grupnog oblika rada (dimenzija kooperativnosti) u okviru kojega se obezbjeđuje zadatak za svakog učenika ponaosob. Učenici su dodatno aktivirani i time što će njihov dio zadatka (zapravo, njihovo rješenje) postati dijelom zajedničkog rješenja – tehnika funkcioniše poput prave slagalice (*puzzle*) u kojoj se pojedini djelići uklapaju u cjelovitu sliku.

Analizirani su pojedini elementi dva velika projekta. Namjerno su izabrani upravo AUN i Razvoj kritičkog mišljenja zbog njihovog snažnog uticaja na reformske procese. To, naravno, ne znači da su samo pomenuti projekti preporučili inovacije u pogledu nastavnih metoda.

Pojedinim je *novim* nastavnim metodama prilično komplikovano odrediti tačan izvor. Recimo, stanica, radionica ili, pak, ledolomac¹⁶, često se pominju kao sasvim *nove metode*. Šta je suština rada po stanicama (radionica je pojednostavljena verzija stanice)? Riječ je o sljedećem scenariju: 1. postavi se nekoliko različitih zadataka (aktivnosti), 2. materijal za rad (zadaci, popis aktivnosti...) raspoređuje se po stanicama (veoma je slično centrima interesovanja iz Programa Korak po korak), 3. učenici se rasporede u onoliko grupa koliko je zadataka, 4. svaka grupa rješava sve zadatke, tj. učenici se kreću od stanice do stanice i bave se svakim zadatkom. Sasvim je jasno da je riječ o grupnom obliku rada, pri čemu nastavne metode mogu biti iz bilo koje od tri grupe (verbalno-tekstualne, ilustrativno-demonstrativne ili laboratorijsko-eksperimentalne).

Što se tiče *metode* ledolomac (ili, popularnije je reći, enerdzajzer, a srodnog je značenja), riječ je o kratkotrajnim igrovnim tehnikama kojima se

¹⁵ Strategije učenja posmatraćemo u kontekstu konstruktivističkog pristupa kao ...učenikove instrumente, načine, prilaze..., gradivu u cilju njegovog razumijevanja, zapamćivanja, elaboracije i primjene (Vučković, 2010:44).

¹⁶ Zaključujući po analogiji, asocirajući *metodom* breinstorminga i imajući dara za lirsku sonornost, neko bi mogao razmisliti i o uvođenju *metode brodolomac*. I eto nam inovacije!

nastoji uspostaviti ili održati pažnja i zainteresovanost učenika ili se, recimo, ostvariti neki od socijalizacijskih ciljeva – međusobno upoznavanje i slično. U svakom slučaju, direktnog bavljenja operativnim ciljevima u sklopu pomenute tehnike nema, pa, prema tome, ne može biti govora o nastavnoj metodi.

Savremenost tradicionalne teorije

Imajući u vidu sve okolnosti koje odlikuju teorijske i praktične aspekte nastave u posljednjih dvadesetak godina, umjesno je zapitati se:

- Je li tradicionalna pedagoška teorija osporavala aktivnost u nastavi, zabranjivala primjenu grupnog oblika rada, bila ogorčeni protivnik kvalitetne komunikacije i saradnje u nastavi?
- Jesu li klasifikacije i definicije nastavnih metoda koje pronalazimo u udžbenicima didaktike glavni krivci za to što nam nastava nije na željenom nivou uspješnosti?
- Krije li se rješenje za inoviranje nastave u pronalaženju presječnih tačaka između, npr.: sistema nastavnih metoda i principa ili oblika rada i nastavnih metoda?
- Da li nam je (aktuelne tendencije potenciraju i to pitanje) uopšte potrebna bilo kakva (naučna, jasna, pregledna i koherentna) sistematična klasifikacija i definicija temeljnih didaktičko-metodičkih pojmova? Možda je sasvim prihvatljivo rješenje da prihvatimo opštu konglomeraciju svega sa svim (Imamo li razloga da odvajamo i razlikujemo principe od metoda i oblika rada i sl.?).
- Ima li ikakve potrebe da osporavamo mogućnost skupovnog pobranjanja svih termina, tj. takvo imenovanje bazičnih pojmova koje bi podrazumijevalo nepostojanje sistema?
- Zašto ne bismo prihvatili kataloško nizanje pojmova, i to tako da započnemo spisak koji će biti sasvim otvoren za sve (pa i bilo kakve) ideje?

Podrazumijevajući činjenicu da didaktičko-metodičke nauke sasvim precizno i jasno pružaju odgovore na prethodna pitanja, utvrdili smo da tradicionalne klasifikacije nastavnih metoda¹⁷ i dalje imaju mnogo argumenata za postojanje. One su sistematične, naučno utemeljene, precizno upotrebljavaju tangentnu terminologiju – u razmatranjima njihovih autora evidentno je da su sasvim prepoznati svi oni pojmovi koji su u vezi s nastavom.

Nema posebne potrebe detaljnije to obrazlagati u referencijalnim sistemima svih autora, kratko ćemo se osvrnuti na Prodanovićevu klasifikaciju, koju uzimamo kao egzemplar tradicionalnih određenja sistema nastavnih metoda¹⁸.

¹⁷ U ovom dijelu teksta zaista se više nema potrebe osvrnuti na sisteme didaktičkih principa i oblika rada i njihov odnos prema sistemu nastavnih metoda.

¹⁸ U Pedagoškoj enciklopediji (1989: 97) takođe je kao najprihvatljivija opisana klasifikacija koja jasno pokazuje saglasnost sa sazajnim procesom u nastavi.

Zašto je taj sistem nastavnih metoda sasvim korespondentan sa svim savremenim težnjama u nastavi? Priroda (dakle, suština) pojedinih grupa metoda više je nego usaglašena sa svim onim što su nauke o obrazovanju do sada saznale. Prepoznaćemo, bez posebnih poteškoća da:

- u okviru *verbalno-tekstualnih* metoda dominira riječ (izgovorena ili napisana) – govori se, sluša, čita i piše;
- *ilustrativno-demonstrativne* obuhvataju pokazivanje slika, radnji, pokreta i usmjerene su na percepciju vizuelnih stimulusa (uglavnom se pokazuje i posmatra), a
- *laboratorijsko-eksperimentalne* uključuju učenikovu i nastavnikovu praktičnu djelatnost, koja je počesto usmjerena ka rješavanju određene problemske situacije (vježba se praktično izvodi).

Postoji li neka (za sada) moguća učenikova i nastavnikova aktivnost usmjerena ka učenju, tj. sticanju funkcionalnog (praktično primjenjivog) znanja u nastavnom procesu koju klasifikacija ne obuhvata? Potpuno je očigledno da klasifikacija prepoznaje (implicitno i eksplicitno) saznanji proces u nastavi (od višечulne percepcije ka apstraktnom mišljenju, pa zatim ka praktičnoj primjeni) i nužnost zajedničke djelatnosti učesnika u nastavi (ne samo učenikove i ne samo nastavnikove aktivnosti). Takođe, nije manje važno ni to da su grupe metoda veoma otvorene i spremne za prepoznavanje i drugačijih (nepomenutih, ali potencijalno obuhvaćenih) metodskih postupaka ili vidova. Recimo, RWCT pominje tehniku uglovi. Prodanovićeva klasifikacija potpuno je spremna za interpolaciju uglova i to u odjeljak verbalno-tekstualnih metoda, jer je, zapravo, riječ o tome da se uglovi organizuju kao diskusija (vrsta razgovora) o temi o kojoj su moguća veoma različita mišljenja i stavovi.

Zaključak

Analiza nameće nekoliko zaključnih konstatacija:

1. Sistem naučnih saznanja koji je izgrađen u okviru didaktičko-metodičkih nauka, kad je riječ o nastavnim metodama, dovoljno je teorijski i empirijski utemeljen i sasvim spreman da odgovori zahtjevima savremene nastave.

2. Izvjesno je da bi pomenuti sistem bilo dobro dodatno čitati i analizirati kako bismo uočili i neke do sada neprepoznate methodske postupke ili vidove, pri čemu je od izuzetne važnosti da neprekidno imamo u vidu da se inovativna rješenja ne kriju u konglomeraciji različitih sistema (metoda, principa, oblika rada).

3. Ima li potrebe dati noviju definiciju nastavne metode i njoj srodnih pojmova (usaglašenu sa tradicionalnom terminologijom, a proširenu prihvatanjem savremenijih tendencija)? Suština tog određenja mogla bi se sastojati u sljedećem: *Nastavne metode su sistemski povezane aktivnosti učenika*

i nastavnika u procesu učenja u nastavi. Uloga učesnika (učenika i nastavnika) u nastavnom procesu je sljedeća: Učenik vlastitim misaonim naporom gradi sopstveni sistem znanja (uči gradivo i uči kako da uči – usvaja i razvija strategije učenja), a nastavnikov je zadatak da stvara podsticajne nastavne situacije koje će omogućiti kvalitetno učenje. Suština nastavne metode jeste u tome da objedini ciljem usmjerene aktivnosti učenika i nastavnika. Iz sintagme „uči kako da uči“ moguće je izvesti pojam strategije učenja (koji bi mogao obuhvatiti: KWL listu, PZPN tabelu, mape uma, Venove i dr. dijagrame, pojmovne mape i slične organizatore znanja, a uz to i opštepoznate psihološke temelje uspješnog učenja, kao što su: navike mjesta i vremena, sprečavanje retroaktivne i proaktivne inhibicije, pravljenje klasičnih bilježaka, izdvajanje ključnih pojmova i sl.), a iz konstrukcije „stvara podsticajne nastavne situacije“ možemo izdvojiti semantičko određene nastavne tehnike. Tako bi, recimo, slagalicu, uglove, radionicu, rad po stanicama i sl. (kojima se bavi program Razvoj kritičkog mišljenja ili su rezultat nekih srodnih projekata) ponajbolje bilo prepoznati kao nastavne (još preciznije – nastavnikove) tehnike. U tom terminološkom kontekstu pojmu nastavna metoda (koji obuhvata, ponovimo, sinhronizovanu ukupnost učenikovog i nastavnikovog djelovanja i aktivnosti u nastavi) podređen bi bio termin (pored, naravno, metodskih postupaka, kakvi su: objašnjavanje, opisivanje, razne vrste dijaloga i sl.) nastavnih tehnika, a strategije učenja su u direktnoj vezi sa nastavnim metodama, s tim što podrazumijevaju i mogućnost primjene i van nastave – u raznovrsnim vanškolskim situacijama učenja. Tradicionalni sistem: verbalno-tekstualne, ilustrativno-demonstrativne i laboratorijsko-eksperimentalne metode u potpunosti zadovoljava prethodne defnitorne deskripcije.

4. Šta su glavni benefiti koje je program AUN donio nastavi? Prije svega, moramo duboko zahvaliti autorima Projekta koji su u dobroj mjeri izdvojili neke od, u tradicionalnoj nastavi, zapostavljenih bitnih značajki kvalitetne nastave. Ali, osim akcentovanja pojedinih, odavno poznatih, elemenata nastavnog procesa (grupnog oblika rada, komunikacije u nastavi, potrebe za smislenim i praktičnim učenjem, te učenjem putem otkrića i uz upotrebu savremene obrazovne tehnologije, didaktičkog principa učeničke aktivnosti...), nekih korjenitih inovacija u okviru teorije i prakse programa AUN nema. Nova je, možda, optika posmatranja koja je omogućila uočavanje zapostavljenih dimenzija nastavnog procesa – kooperativnosti, smislenosti učenja, divergentnosti i konvergentnosti u procesu učenja i tome sl.

5. Program za razvoj kritičkog mišljenja pruža zaista kvalitetne uvide u mogućnosti razvoja nastavnih tehnika i strategija učenja, ali sve to u okviru postojećeg sistema nastavnih metoda. Funkcionalna pismenost je vrlo aktuelan pojam u okviru različitih međunarodnih istraživanja, a RWCT program, prvenstveno zahvaljujući činjenici da ima izvrsnu savremenu teorijsku podlogu,

može biti od višestruke koristi u razvoju te kompetencije. Bilo bi potrebno (obim rada ne dozvoljava da se time ovdje bavimo) izvršiti detaljnu analizu Programa i tačno identifikovati prirodu pojedinih tehnika (tako su nazvane u Priručniku), te ih razvrstati u odjeljke nastavnih tehnika ili strategija učenja.

Teorijska analiza *novih* nastavnih metoda kroz prizmu tradicionalne pedagoške terminologije pokazala je da za činjenicu da nam nastavna praksa nije na željenom nivou uspješnosti ne možemo okriviti važeće sisteme nastavnih metoda, a probleme pogotovo nećemo riješiti miješanjem svega sa svim, preimenovanjem pojmova, negiranjem sistema didaktičko-metodičkih znanja. Nastavna praksa, nepobitna je činjenica, vapi za promjenama. Kad utvrdimo u čemu je problem kad je riječ o disbalansu između teorije i prakse i zašto nastava ne funkcioniše onako kako to nauke o obrazovanju¹⁹ predviđaju, bićemo mnogo bliže rješavanju nagomilanih pitanja. U svakom slučaju, ističemo da tradicionalno određenje sistema nastavnih metoda (kao ni tangentialnih pojmova) nije odgovorno za nezadovoljavajuću nastavnu praksu.

Literatura:

– Bakovljević (1998): Milan Bakovljević, *Didaktika*, Beograd: Naučna knjiga;

– Ivić, Pešikan i Antić (2003): Иван Ивић, Ана Пешикан и Слободанка Антић, *Активно учење 2*, Београд: Институт за психологију;

– Laketa i Vasilijević (2006): Новак Лакета и Данијела Василијевић, *Основе дидактике*, Ужице: Учитељски факултет;

– Mijanović (2002): Nikola Mijanović, *Образовна технологија*, Podgorica: Štamparija Obod DD, Cetinje;

– Milić (2004): Saša Milić, *Kooperativno učenje*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;

– Nikolić (1992): Милија Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд. Завод за уџбенике и наставна средства;

– Pedagoška enciklopedija (1989): *Pedagoška enciklopedija, knjiga II*, Nikola Potkonjak i Petar Šimleša (redaktori), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i dr. izdavači;

– Poljak (1970): Vladimir Poljak, *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga;

– Prodanović i Ničković (1974): Tihomir Prodanović i Radisav Ničković, *Didaktika – za studente V i VI godine pedagoške akademije za razrednu nastavu*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;

¹⁹ Nekako se nameće pitanje: Nijesu li metodike nastave pojedinih predmeta (prvenstveno one koje se temelje na scientizmu) u određenoj mjeri odgovorne za to što naši nastavnici ponekad pokazuju sliku ljudi kojima je i nakon višegodišnjeg radnog angažovanja novo skoro sve što se tiče nastave?

– Razvoj kritičkog mišljenja (2009): *Razvoj kritičkog mišljenja – Vodič za primjenu Programa*, Podgorica: Zavod za školstvo i Pedagoški centar Crne Gore;

– Vilotijević (2000): Младен Вилотијевић, *Дидактика III – организација наставе*, Београд: ЗУНС и Учитељски факултет;

– Vučković (2005): Дијана Вучковић, *Теорија рецепције у настави књижевности у млађим разредима основне школе*, Никшић: Филозофски факултет;

– Vučković (2010): Дијана Вучковић, „Развој стратегија учења вербалног градива у основној школи“, у часопису: *Наша школа*, бр. 1–2, Бања Лука: Друштво педагога Републике Српске, стр. 37–67.

NEW TEACHING METHODS IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL EDUCATIONAL TERMINOLOGY

Abstract:

The paper discusses the teaching methods, their traditional classification and definition, and some attempts to improve education through the introduction of new methods. By means of theoretical analysis the traditional definitions and classifications of teaching methods have been defined, the nature of some new methods described-especially those that deal with projects of Active Learning (teaching) and the development of critical thinking.

It was found that (in addition to numerous qualitative changes that have taken place in the educational process due to their implementation) the mentioned projects didn't present substantial new teaching methods. The traditional classification showed, however, to be a very comprehensive and systematic – it is to do with a clear and coherent system, with flexible structure which allows interpolation of the elements that are in a subordinate relation to teaching methods (methodological aspects, procedures, forms).

During the analysis of teaching methods, the researchers took care of the fact that the didactic-methodical systems (teaching principles, methods and forms of work, primarily), of course, are functioning in a strict connection; moreover, each of them has its own defined domain of and distinctive features. Violation of analytical optics system often leads to wrong perception that in the interference of different parts of the system are discovered some new methods, principles, and types of work.

Keywords: teaching, learning, teacher, student, system of teaching methods

Radovan DAMJANOVIĆ¹

MJESTO I ULOGA ŠKOLSKOG PEDAGOGA U RAZVOJU PEDAGOŠKE DJELATNOSTI

Rezime:

U radu se ukazuje na značaj pedagoške djelatnosti u procesu reforme obrazovnog sistema i kakva je uloga školskog pedagoga u tom razvojnom procesu. Ističe se neophodnost većeg angažovanja tih stručnih saradnika u stvaranju nove kvalitetnije škole. Tu ulogu pedagozi mogu ostvariti kroz, kako se navodi u tekstu, sedam funkcija i šest načela rada. Savremene teorije učenja daju školskim pedagozima teorijsku osnovu da se u praktičnom radu orijentišu na forme rada koje će na najbolji način zadovoljiti potrebe učenika, nastavnika i roditelja. U radu se posebno naglašava konstruktivistička paradigma učenja. Da bi se uspješno ostvarila uloga školskog pedagoga potrebno je njihovo permanentno stručno usavršavanje.

Na kraju se daju određene preporuke koje idu u prilog poboljšanju statusa školskih pedagoga u vaspitno-obrazovnim institucijama kako bi mogli aktivnije raditi na razvoju pedagoške djelatnosti.

Ključne riječi: školski pedagog, pedagoška djelatnost, teorije učenja, savremena škola, kompetentnost, usavršavanje.

Školski pedagog i njegov doprinos afirmaciji škole

Ako se i za trenutak osvrnemo na razvoj obrazovne djelatnosti i bar površno analiziramo evolutivni put njenog razvoja nije teško zaključiti da su se tu desile značajne promjene. One se, u prvom redu, odnose na raznovrsnost i bogatstvo školskih programa kao i na postavljanje viših zahtjeva u pogledu stručnih kompetencija onima koji te programe realizuju. Od jednog „opšteg“ nastavnika koji je bio zadužen da realizuje cjelokupni nastavni program, novije vrijeme nam nudi čitavu seriju stručnjaka specijalizovanih za unapređenje vaspitno-obrazovnog rada škole.

¹ Radovan Damjanović, glavni urednik časopisa *Vaspitanje i obrazovanje* i saradnik na Studijskom programu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Nikšiću

Uticaji J. A. Komenskog iz XVII vijeka kao i Herbartove pedagogije prepoznati su kod svih sistema obrazovanja XX vijeka. Nijedna od brojnih pedagoških inovacija u tome periodu nije uspjela smijeniti tradicionalni sistem školstva zasnovan na koncepciji „Didaktika magna“. Međutim, škola budućnosti moraće napustiti rigidni didaktizam i prilagoditi se potrebama deteta. U učećoj civilizaciji, koju već danas prepoznajemo, biće sretni oni ljudi koji doživotno uče lako i sa zadovoljstvom. Današnju, savremenu školu još ne možemo identifikovati po tom kriterijumu.

Nova škola treba da doprinese ublažavanju socijalnih protivrječnosti, izgradnji pozitivne slike o sebi, pripremi za život u demokratskom društvu, uključujući osnovne slobode dužnosti i odgovornosti. Sve su otvorenija i učestalija zalaganja za demokratizaciju, decentralizaciju i individualizaciju školskog života.

Da bi savremena škola ostvarila svoju svrhu i postavljene ciljeve, ona, između ostaloga treba da:

- upozna učenike i prepozna njihove sposobnosti, lične crte i osobnosti i prati njihova postignuća,
- osigura kvalitetan pedagoški rad, tj. obezbijedi uslove za realizaciju kurikuluma po savremenim standardima i
- pruža stručnu pomoć polaznicima u razvoju i napredovanju u skladu sa njihovim sposobnostima.

Te ciljeve škola teško može ostvariti bez stručnih saradnika, u prvom redu školskih pedagoga. Brojna istraživanja, i kod nas i u svijetu, nedvosmisleno ukazuju da je ostvaren vidan doprinos razvoju i unapređenju vaspitno-obrazovnog procesa u institucijama u kojima rade školski pedagozi i ostali stručni saradnici. U njima se:

- kvalitetnije planira i programira,
- redovnije prati nastavni rad i uvode inovacije, što doprinosi unapređenju nastavnog procesa,
- obezbjeđuje bolja saradnja roditelja i vaspitno-obrazovne ustanove,
- savjetodavno radi sa mladima i uspješnije se rješavaju određene problematične pedagoške situacije,
- identifikuju se darovita đeca i podstiče njihov razvoj,
- identifikuju se đeca koja imaju teškoće u učenju i napredovanju i pruža im se odgovarajuća pomoć,
- stvara povoljniji ambijent u radu ustanove i harmonizuju odnosi svih subjekata koji su uključeni u život i rad vaspitno-obrazovne institucije,
- više se vodi računa o stručnom usavršavanju nastavnika i na kvalitetniji način se uvode pripravnici u rad,
- prate određeni pedagoški fenomeni kroz analitičko-istraživački rad i pronalaze odgovarajuća rješenja,

- blagovremeno i redovno vodi odgovarajuća pedagoška dokumentacija i sl.

Kvalitetnu školu čine kompetentni stručnjaci. Tamo će ih nema ne može se očekivati potpunije ostvarenje planiranih ciljeva i zadataka vaspitno-obrazovnog rada. Savremena škola ne može bez stručnih saradnika kakvi su školski pedagozi. Sazrijeva shvatanje da se razvoj pedagoške djelatnosti vaspitno-obrazovnih ustanova treba vezivati za školskog pedagoga. U tome se i ogleda veliki napredak u shvatanju i pozicioniranju tih stručnih saradnika nekada i sada.

Oni su potrebni učenicima, nastavnicima, roditeljima, upravama škola.

Učenicima da pomognu pri stvaranju jasnije i tačnije slike o sebi, da ih osposobljavaju u razrješavanju brojnih konflikata koji ih prate i da ih pripremaju za preuzimanje donošenja odluka za svoj budući profesionalni i lični razvoj.

Pedagog obavlja savjetodavni rad sa učenicima, grupama učenika, ili sa odjeljenjem kao kolektivom. Pedagog pomaže učenicima da prepoznaju svoj problem, realno procijene svoje mogućnosti i zajedničkom analizom stanja dođu do mogućih načina prevazilaženja problema. Pedagog za individualni rad sa učenicima prikuplja sve relevantne podatke koji su značajni za rad, od porodične anamneze i razvojnih promjena, do razgovora o učeniku sa odjeljenjskim starješinom i s roditeljima, ako je potrebno. Savetodavni rad s odjeljenjem ima tematski karakter. Savetodavni individualni ili grupni rad pedagog može ostvariti na zahtjev upućen od samog učenika, odjeljenjskog starješine, nastavnika ili roditelja, na osnovu lične procjene o neophodnosti obavljanja takvog razgovora, ili na zahtev direktora ili drugih nadležnih. Pedagog u radu s učenicima analizira uspjeh i napredovanje učenika i predlaže i preduzima mjere za podsticanje daljeg razvoja. Takođe, ispituje pedagoške činioce neuspjeha u savladavanju programa u cjelini.

Pedagog pomaže učenicima koji ispoljavaju teškoće u prilagođavanju na život i rad u školi i imaju problema u ponašanju, kao i učenicima koji imaju teže povrede radnih i školskih dužnosti. Pedagog takođe pomaze učenicima da nauče da uče, savladaju racionalne metode učenja, racionalno i planski organizuju vrijeme, razviju kritičko mišljenje, koriste literaturu i druge izvore znanja. Pedagog posebno vodi računa o učenicima koji žive u nepovoljnim porodičnim i drugim socijalno-pedagoškim uslovima. Zbog toga pedagog na početku svake godine prikuplja podatke o učenicima prvog razreda od njihovih roditelja. Uvid u te podatke ostvaruju odjeljenjski starješina i pedagog s ciljem što boljeg upoznavanja sa svakim učenikom pojedinačno i radi daljeg praćenja učenika i bolje saradnje s roditeljima. Pedagog učestvuje u otkrivanju obdarenih i talentovanih učenika i pruža pomoć nastavnicima u radu s njima.

Sa nastavnicima će raditi na pronalaženju novih puteva, metoda i oblika u nastavnom radu kako bi se što kreativnije ostvarila njihova uloga. Ta saradnja

ogleda se u planiranju i programiranju rada svih programa koje donosi škola i nastavnici. Pedagog pomaže nastavnicima dajući im instrukcije – savjete na osnovne principe dobrog planiranja, na adekvatan izbor oblika rada i nastavnih metoda, na individualne razlike i uzrasne karakteristike učenika. Ostvarivanjem tih instrukcija doprinosi se boljoj sistematičnosti u radu i stvaraja se povoljnija klima za učenje. Pedagog prati i učestvuje u organizovanju i ostvarivanju programa nastave i vannastavnih aktivnosti. Praćenje nastavnog procesa pedagog ostvaruje neposredno, pošetom časovima i drugim oblicima rada, kao i komunikacijom sa nastavnicima i posredno, analitičko-istraživačkim radom. Rezultati do kojih se dođe kroz tu aktivnost služe za unapređivanje vaspitno-obrazovnog procesa, kao i za sagledavanje budućeg rada i razvoja, kako škole tako i svakog pojedinca. Pedagog je često inicijator inovacija ili saradnik nastavnicima u primjeni novina u radu nastavnih i vannastavnih aktivnosti.

Roditeljima će školski pedagog pomoći da potpunije ostvare svoju ulogu u vaspitanju djeteta, da ga bolje upoznaju i time doprinose pravilnijem izboru nastavka školovanja i rada. Ta saradnja uglavnom se ostvaruje kroz pedagoški, savjetodavni, individualni ili grupni rad. Individualna saradnja s roditeljima podrazumijeva informisanje roditelja o razvoju učenika, davanje pedagoških instrukcija ili savjeta za prevazilaženje nastalih problema koji mogu negativno da utiču na razvoj učenika. Pedagog može da organizuje tematske roditeljske sastanke za roditelje jednog odjeljenja ili grupe roditelja. Roditelji koji su zainteresovani mogu da uzmu aktivno učešće u radu škole u saradnji s odjeljenskim starješinom i pedagogom škole. Takođe, mogu da, gostujući na času razrednog starešine, predstavljaju svoju profesiju i tako značajno utiču na izbor profesije učenika naše škole. Saradnju s roditeljima pedagog ostvaruje i na šednicama savjeta roditelja škole, ali i sa članovima školskog odbora. Kvalitetnom saradnjom uspostavlja se povjerenje u školu, njen sistem i način rada, a to je jedan od važnih ciljeva unapređenja rada škole i osnovni preduslov za pozitivan i cjelovit vaspitni uticaj na razvoj učenika. Škola i porodica dva su činioca vaspitanja usmjerena na razvoj učenika i neophodna je njihova stalna saradnja.

Upravama ustanova stručni saradnici – školski pedagozi mogu pomoći u racionalnom i profesionalnom donošenju odluka o tekućem i budućem radu i razvoju.

Ako pažljivije analiziramo navedene zadatke koji stoje pred školskim pedagozima da se uočiti da su oni uglavnom bili prisutni i u prethodnoj, tradicionalnoj školi i da su predstavljali njena temeljna obilježja. S pravom se onda možemo zapitati: pa šta je to novo donijela savremena koncepcija obrazovnog sistema, pa time i škole, kad je u pitanju djelovanje i rad školskih pedagoga kao stručnih saradnika?

Poznato je da smo u Crnoj Gori u posljednjih desetak godina, paralelno sa nastupajućim društvenim promjenama, koncipirali i donijeli novu strategiju obrazovnog sistema. Dolazi do određenih promjena kako na unutrašnjem tako i na spoljašnjem planu organizacije i rada škole. Neke forme i sadržaji tradicionalne škole zadržane su, ali su shvaćene potrebe za novinama i one su dobile potrebni prostor iskazan kroz novu koncepciju i viši stepen djelotvornosti škole, poboljšanje kvaliteta ishoda rada i učenja u školi, primjenjivosti znanja, stvaranju povoljnog ambijenta za rad u školi i sredini i sl.

U toj novoj školi i stručni saradnici moraju da imaju inovativnu ulogu. U sklopu koncepcije razvoja pedagoške djelatnosti školski pedagog treba da djeluje na oblikovanju sredine učenja đe će se stvarati uslovi za proaktivno intelektualno, socijalno i emocionalno podsticanje razvoja deteta.

Školska pedagogija, koja je teorijski okvir rada školskog pedagoga, treba da dovede do toga da se učenik više ne prilagođava školi, već da se nova škola prilagođava učeniku, i to ne prosečnom, već svakom svom pojedinačnom učeniku. Škola je uvijek bila veoma složen sistem koji se sastoji iz većeg broja komponenti i elemenata. U prošlosti su škole uspijevale da uspostave sklad između unutrašnjih i spoljnih komponenti, elemenata i činilaca. Danas je to sve složenije i teže, jer je savremena škola

daleko razgranatija, bogatija i složenija nego njene prethodnice. Buduća škola biće još složenija u tom pogledu.

Riječ-dvije o teorijama učenja

Poznato je kroz istoriju humanističkih nauka da su mnogi naučnici (pedagozi, filozofi, psiholozi) nastojali objasniti procese učenja brojnim teorijama. Tri glavne kategorije, tj. paradigme učenja su: *bihejviorizam*, *kognitivizam* i *konstruktivizam*. (Potpunija klasifikacija prema L. B. Kurzonu: bihejvioristička, neo-bihejvioristička, geštalt, kognitivistička i humanistička teorija).

Bihejviorizam je nastao u 20. vijeku. Bihejvioristi smatraju da je najpouzdaniji način istraživanja psiholoških i mentalnih procesa samo posmatranje ponašanja učenika/polaznika. Bihejviorističke elemente u klasičnom razredu prepoznajemo u podsticanju pozitivnih ponašanja učenika (npr. različitim oblicima nagrada, dobrim ocjenama, pohvalama) ili u sprečavanju negativnih ponašanja (npr. različitim kaznama, lošim ocjenama i sl.). Pošto učenik uspješno savlada neko nastavno gradivo slijedi nastavnikovo potkrepljenje. Zahvaljujući njemu stečeno znanje ili ponašanje učvršćuje se i održava.

Kognitivizam označava spoznaju tj. mentalne procese za koje se pretpostavlja da ističu pamćenje, percepciju, predstavljanje znanja, mišljenje i sl. Kognitivisti smatraju da je u procesu učenja najvažnija mentalna struktura

učenika, njegov misaoni koncept. Učenici oblikuju nova znanja modelirajući postojeća. Stoga je vrlo bitan način na koji nastavnik prezentira nova znanja.

Konstruktivizam, tj. konstruktivistička teorija učenja omogućuje učenicima da grade svoja znanja na temelju vlastitog iskustva. Nastavnik ima ulogu subjekta koji podstiče i usmjerava kako bi učenicima što više u toku nastavnog procesa omogućili da samostalno otkrivaju nova znanja. Učeniku se znanje ne daje, niti direktno prenosi u gotovom i unaprijed određenom obliku. Uloga nastavnika u školi znatno je promijenjena i ona se ne sastoji u tome da predaje znanje, već da organizuje i da vodi proces učenja učenika. Znanje je individualna konstrukcija svakog pojedinačnog učenika i svako sam, kroz sopstvenu aktivnost učenja, mora da ga konstruiše.

Osnovna postavka konstruktivističkog pristupa procesu učenja izrasta iz genetičke epistemologije Žana Pijažea u čijoj je osnovi ideja o konstrukciji znanja. Nastala je u postindustrijskom socijalnom kontekstu i svoje korijene ima u filozofiji, društvenim naukama, savremenoj kulturi. Osnovno načelo te paradigme je holističko shvatanje čovjeka.

Brojna istraživanja pokazala su da bolji kvalitet u postignućima postiže ona nastava čije se polazište promjena fokusira sa nastavnika i transfera znanja na onome ko uči i učenju. To je konstruktivistička paradigma shvatanja učenja i nastave će se pomjeraju aktivnosti sa pitanja *što* (sadržaji) na pitanje *kako* održati proces učenja u izgradnje trajnih i funkcionalnih znanja.

Ako imamo u vidu sadašnju koncepciju obrazovnog sistema i polašišta koja određuju novi položaj svih subjekata u vaspitno-obrazovnom procesu konstruktivistička teorija postaje sve bliža našoj pedagoškoj praksi. Iskorak te koncepcije u razvojnom putu pedagoške djelatnosti kod nas je sve vidljiviji. Prema holističkom načelu čovjek se ne može redukovati ni na kakav model. Svaka osoba konstruiše svoju stvarnost u skladu sa svojim referentnim tačkama. Mišljenjem, tumačenjem, radom čovjek stvara različita značenja. I učenik u toku vaspitno-obrazovnog procesa konstrukcijom značenja stvara sliku jedinstvenosti svijeta. To dovodi do porasta odgovornosti za sopstveno mišljenje i djelovanje, a time i do veće slobode. Razvoj učenikove slobode povezan je s vrstom angažmana u realizaciji kurikularnih aktivnosti.

Taj teorijski pristup procesu učenja u direktnoj je vezi i saglasnosti s ciljem i razvojem pedagoške djelatnosti. Kako školski pedagozi najznačajnije participiraju u tom razvojnom procesu, neophodno je poznavanje teorija učenja kako bi svoj praktični rad zasnivali na naučnoj osnovi.

Funkcije i načela rada školskog pedagoga

Na osnovu savremenih naučnih saznanja stvaraju se uslovi da se u pedagoškom radu osmišljava, podstiče i predviđa razvoj i djelatnosti i mladih u skladu sa svojim potencijalima. To je i jedan od osnovnih zadataka osnivanja

i postojanja razvojnih, odnosno pedagoško-psiholoških službi u kojima stručni saradnici, pedagozi i drugi, daju doprinos unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada u školi. Tu svoju misiju ostvaruju u okviru sljedećih funkcija:

- operativna funkcija. Ta funkcija ogleda se u neposrednom radu na stvaranju uslova za odvijanje razvojne pedagoške djelatnosti. Školski pedagozi uključeni su u svakodnevni rad ustanove kroz aktivnosti kao što su: neposredni rad sa učenicima, nastavnicima, roditeljima, drugim stručnim saradnicima, upravom, stručnim tijelima i dr;
- analitička funkcija. To je kontinuirano i cjelovito, na naučnoj metodologiji i jasno odabranim ciljevima, praćenje vaspitno-obrazovnih procesa u ustanovi;
- instruktivna funkcija. Ta se funkcija temelji na razvoju ustanove kao „organizacije koja uči“. Sastoji se u instruiranju, tj. poučavanju učenika, nastavnika, roditelja, stručnih saradnika, rukovodstva škole, stručnih organa i dr. iz oblasti kojima se ti subjekti bave;
- savjetodavna funkcija. Smisao te funkcija počiva na humanističkom pristupu pojedincu i njegovoj proaktivnoj ulozi u rješavanju životnih problema. To je i terapijska funkcija koja se ostvaruje u programima intervencije;
- istraživačka funkcija. Ostvaruje se kao temeljna djelatnost učenja što je u skladu konstruktivističkih stavova: da je učenje po sebi specifičan oblik istraživanja. Ta funkcija se ostvaruje u svim sferama vaspitno-obrazovnog rada;
- informativno-dokumentacijska funkcija. Polazi od postavke da je informisanje pretpostavka razvoja, a informacija moć. Sastoji se u stvaranju kvalitetnog informaciono-dokumentacionog sistema (evidentiranje, prikupljanje, razmjena, raspodjela informacija). Razlikujemo: procesno-radne, naučno-stručne, administrativno-upravne, organizacijske i dr. informacije;
- normativna funkcija. Sastoji se u standardizaciji normi, procedura i protokola u radu na osnovu čega se donose standardi u organizaciji rada i u ishodima.

Da bi ostvarili tu svoju ulogu, školski pedagozi moraju poznavati određena načela i njih se pridržavati. Ta načela su:

- načelo stručne autonomije. Na razvoju pedagoške djelatnosti u ustanovama se mogu angažovati isključivo stručni saradnici koji su za to primjereno obrazovani. Stručno su autonomni oni saradnici koje u toku rada isključivo rukovodi interes korisnika usluga;
- načelo timskog rada. Timski rad ogleda se u zajedničkom planiranju, analiziranju, zaključivanju i usklađivanju djelovanja više saradnika. Timski rad omogućava višesmjerni pristup određenom problemu,

korišćenje ekspertskih znanja i otklanjanju jednostranosti i isključivosti;

- načelo multidisciplinarnog djelovanja. To načelo počiva na holističkom shvatanja deteta, tj. njegovog razvoja i potrebe da se u stručnom radu koriste raznovrsna profesionalna znanja;
- načelo jedinstvenog djelovanja. Obrazovni sistem je složen sistem. U vođenju i upravljanju vaspitno-obrazovnih ustanova moraju se primjenjivati sistemski pristupi. Specifičnosti i konkretni „život“ škole sagledavaju se u nivou internog razvoja, ali u skladu sa sistemskim rješenjima;
- načelo socijalne uključenosti. Stručni saradnici posebnu pažnju i brigu o socijalnoj uključenosti svih subjekata, treba da ispolje kod uvođenja promjena bilo koje vrste;
- načelo zaštite ličnosti i njegove privatnosti. U ostvarivanju razvojne funkcije pedagoške djelatnosti školski pedagozi vode računa o zaštiti privatnosti i ličnom identitetu svakog pojedinca u vaspitno-obrazovnom procesu. To se posebno odnosi na mlade. Podaci o njima prikupljaju se na osnovu propisanih procedura uz saglasnost roditelja (staratelja). Podaci su poslovna tajna ustanove;
- načelo kontinuiranog profesionalnog razvoja. Nužan uslov kojim bi školski pedagog osigurao kvalitetan rad i će bi se na kompetentan način davala stručna pomoć deci, učenicima, nastavnicima, roditeljima i ostalima podrazumijeva kontinuirani profesionalni razvoj.

Navedene funkcije i načela u svom radu školski pedagozi ostvaruju kroz usvojeni Program rada. Samo donošenje Programa rada stvorena je osnova da se i u toj oblasti rada u školi pristupa organizovanije i osmišljenije. Kao što izvođači nastavnog procesa svoj rad temelje na predmetnim programima tako i stručni saradnici u izradi sopstvenog plana rada polaze od svog programa rada. Cilj rada školskog pedagoga je primjena teorijskih i praktičnih saznanja pedagoške i psihološke nauke u procesu ostvarivanja cilja i zadataka predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog vaspitanja i obrazovanja. kao i unapređivanja djelatnosti. On treba da podstiče, kreira, saraduje, procjenjuje, pruža pomoć i podršku, dijagnostikuje, savjetuje, podučava, organizuje, planira i posreduje u problemskim i složenim situacijama. Te aktivnosti školski pedagog ostvaruje kroz sljedeća područja rada (prema usvojenom Programu rada stručnih službi u školskim i predškolskim ustanovama u Crnoj Gori):

1. Planiranje, programiranje i organizacija obrazovnog i vaspitnog rada
2. Realizacija obrazovnog i vaspitnog procesa
3. Evaluacija obrazovnog i vaspitnog procesa
4. Profesionalni razvoj nastavnika
5. Podrška učenicima

6. Učešće roditelja u obrazovno-vaspitnom procesu
7. Saradnja sa institucijama od značaja za obrazovni i vaspitni rad
8. Etos škole/predškolske ustanove
9. Ostali poslovi.

Stručno usavršavanje školskog pedagoga

Da bi školski pedagog ostvario svoju ulogu u vaspitno-obrazovnom procesu u skladu sa savremenim znanjima iz oblasti pedagogije, psihologije, filozofije, metodologije istraživanja i drugih srodnih relevantnih nauka, taj stručni saradnik treba da se trajno osposobljava i stručno usavršava. Tu obavezu imaju i svi ostali učesnici koji realizuju program rada ustanove.

Stručnim usavršavanjem i nastavnik i stručni saradnici unapređuju sebe, stiču i razvijaju znanje, vještine i sposobnosti, razvijaju personalne karakteristike, a samim tim i svoj rad. Napredovanje u profesionalnoj karijeri, kao i niz drugih pogodnosti (funkcije, zvanja, materijalna stimulacija, itd.) za sve koji završavaju odgovarajuće programe usavršavanja otvara širok prostor za nova interesovanja, podstiče njihov potencijal, usmjerava na samovrednovanje i dalje profesionalno usavršavanje.

Školski pedagozi kao stručni saradnici u toj aktivnosti, za razliku od ostalih, imaju dvostruki zadatak i obavezu. Oni treba (1) da rade na svom ličnom stručnom usavršavanju i (2) da pomognu u realizaciji programa stručnog usavršavanja svih ostalih koji rade u vaspitno-obrazovnom procesu ustanove.

Kad je u pitanju lično usavršavanje pedagog treba da (1) izradi godišnji i višegodišnji plan stručnog usavršavanja, (2) prati i proučava stručnu literaturu i odgovarajuću periodiku, (3) učestvuje na seminarima i savjetovanjima koja se organizuju od nadležnih prosvjetnih institucija, visokoškolskih ustanova i strukovnih udruženja, (4) uspostavlja intenzivnu i kvalitetnu saradnju sa pojedincima i institucijama iz te oblasti, a koji postižu dobre rezultate, (5) saraduju u stručnim listovima i časopisima.

Školski pedagog ima povoljnu priliku za provjeravanje u praksi teorijskih pedagoških dostignuća. To je šansa za njegovo dalje redovno samoobrazovanje, pa i prema onim područjima za koje nije stekao adekvatno obrazovanje za vrijeme studija. Široko područje rada omogućava mu da stekne inetdisciplinarno iskustvo koje ne mora uvijek biti pedagoške prirode.

Kod pružanja pomoći u stručnom usavršavanju drugih, školski pedagog (1) ima vodeću ulogu u izradi programa stručnog usavršavanja nastavnog osoblja, (2) pruža individualnu pomoć nastavnicima u ostvarivanju programa stručnog usavršavanja, (3) prati rad i pruža pomoć pripravnicima, (4) u ustanovi održava predavanja, vodi stručne rasprave, prezentuje savremene oblike i metode rada i (5) vodi stručno-metodički praktikum.

Stanje i mjere za unapređenje stanja

Promjene i društvene transformacije u bilo kom segmentu društva treba da su okrenute brojnim mogućnosti saradnje, participacije, komunikacije. Promjene u obrazovanju treba da otvore prostor pluralizmu, slobodi, demokratizaciji i decentralizaciji. Principi multiperspektivnosti i multikulturalizma postaju sastavni dio pluralističkog obrazovnog koncepta. Po pravilu, te transformacije će sa sobom donijeti i preuređen vrijedonosni sistem.

Školski pedagozi pozvani su da u vaspitno-obrazovnim ustanovama među prvima tumače nastale promjene, objašnjavaju procese i stanja koja su rezultat nove koncepcije razvoja sistema. U tom radu oni moraju imati podršku drugih stručnih tijela i organa. Takođe, što je veoma važno, oni moraju imati odgovarajući status, mjesto i ulogu u sistemu vaspitanja i obrazovanja. Ta pozicija stručnih saradnika mora biti valorizovana i definisana u odgovarajućim zakonskim i podzakonskim aktima.

Da bi se postojeće stanje unaprijedilo i ti stručni saradnici dobili odgovarajući status potrebno bi bilo u narednom periodu raditi na sljedećem:

1. Utvrditi i donijeti koncepciju razvojne pedagoške djelatnosti stručnih saradnika. Ona može da bude samostalan akt, a može da bude i sastavni dio Strategije razvoja vaspitno-obrazovnog sistema,

2. Crna Gora treba da donese Zakon o djelatnostima pedagoga. Polazeći od važnosti djelatnosti pedagoga kao stručnih saradnika u vaspitanju i obrazovanju, Zakon bi na jedinstven način uredio mnoga pitanja koja se danas na različit način u našim ustanovama tretiraju (djelatnost, uslovi za rad, sticanje sertifikata za pojedine poslove, samostalna djelatnost pedagoga, usavršavanje, nadležnost po stručnim pitanjima, pripravnički staž i stručni ispit, disciplinska odgovornost, etički kodeks² i druga pitanja koja se, kao što praksa pokazuje, ne mogu riješiti

² Sokratova zakletva

Kao vaspitač (učitelj, nastavnik, profesor) obavezujem se:

- da ću vaspitno-obrazovnom poslu pristupiti svjesno i da ću ga obavljati savjesno;
- da ću cjelokupni vaspitno-obrazovni rad utemeljiti na saznanjima pedagogije, psihologije i njima srodnih nauka;
- da ću poštovati svako dijete;
- da ću ga braniti od svega što je usmjereno protiv njega;
- da ću se zalagati za njegov psihički i fizički sklad;
- da ću postovati njegove osjećaje;
- da ću ga uvažavati kao ravnopravnog sagovornika;
- da ću tražiti njegovo odobrenje za sve što činim za njega;
- da ću upoznavati zakonitosti njegovog razvoja;
- da ću otkrivati i razvijati njegove sklonosti;
- da neću lomiti njegovu volju;
- da ću ga poučavati kako da koristi sopstveni razum;
- da ću ga osposobljavati za preuzimanje odgovornosti za život, rad i stvaralaštvo u zajednici;

na adekvatan način kroz druge postojeće zakone.

3. Pokrenuti inicijativu da se studijski program za pedagoge na Filozofskom fakultetu inovira kako u sadržajno-programskom smislu tako i u pogledu školovanja više stručnih profila, kako se to radi u drugim zemljama Evrope i svijeta. Omogućiti budućim pedagogima, kao i postojećim, da mogu, poslije osnovnih ili master studija, kroz sistem modula steći određene specijalizacije i biti osposobljeni za rad u više oblasti iz područja rada pedagoga.

4. Školskim pedagogima kroz program rada ustanove utvrditi obavezu redovnog stručnog usavršavanja,

5. Do donošenja Zakona o djelatnosti pedagoga potrebno je inovirati postojeći Program rada pedagoga u školama i predškolskim ustanovama.

6. Izmijeniti postojeću zakonsku regulativu koja se odnosi na rad i radno vrijeme školskog pedagoga u školi i vrtiću.

7. Zakonom ili podzakonskim aktima regulisati kakav status pedagog kao stručni saradnik ima u radu stručnih organa (nastavničko vijeće, razredno odnosno odjeljensko vijeće, stručni aktivni).

Literatura:

– Damjanović, Radovan (2006): *Mozaik vaspitno-obrazovnih tema i dilema* (I i II tom), Podgorica.

– Jurić, Vladimir (2004): *Metodika rada školskog pedagoga*, Zagreb.

– Kvaščev, Radivoj (1980): *Sposobnost za učenje i ličnost*, Beograd.

– Mortensen, Donald G. & Schmuller, Allen M. (1973): *Pedagoško vođenje u savremenim školama*, Sarajevo.

– Mušanović, Marko (2000): *Teorijska polazišta razvojne pedagoške djelatnosti*, Zagreb.

– Ovčareva, Raisa V. (1996): *Pedagoško-psihološka služba u školi*, Beograd.

– Rakić, Branko (1976): *Procesi i dinamizmi vaspitnog djelovanja*, Sarajevo

-
- da ga neću podčinjavati mojim shvatanjima svijeta, ljudskog društva i čovjeka;
 - da ću nastojati da mu pružim viziju boljeg svijeta;
 - da ću mu omogućiti da upozna šta je i kakav je to dobar život;
 - da ću ga uvjeravati da se vizija boljeg svijeta može ostvariti;
 - da ću ga podučavati istinoljubivosti;

Ovim se takođe obavezujem:

- da ću mu, koliko sam u mogućnosti, ličnim primjerom pokazivati;
- da ću javno obrazlagati svoja uvjerenja i djela i argumentima ih braniti od kritike;
- da ću sopstveni rad svjesno provjeravati;
- da ću biti spreman da se u svako doba provjeri moja djelatnost.

- Suzić, Nenad (2009): *Škola budućnosti u ogledalu XIX i XX vijeka* (Zbornik radova sa naučnog skupa *Buduće škola*), Beograd.
- Trnavac, Nedjeljko (1996): *Pedagog u školi*, Beograd.
- <https://www.ffri.hr>
- <https://www.pedagog.org.rs>
- <http://www.er.rs>

PLACE AND ROLE OF SCHOOL PEDAGOGUE IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORK

Abstract:

This paper focuses on the importance of pedagogical work in the reform of education system and role of a pedagogue in such process. The necessity of increased engagement of this profession in building new and better school is also emphasized. Such role may be achieved through seven functions and six principles as it is stated in the paper. Modern learning theories enable school pedagogues acquiring theoretical basis so they are competent to use such methods of work that meet students, teachers and parents' needs best. Constructivist paradigm of learning is stressed in the paper. Pedagogues need continuous professional development to perform their role.

The paper ends up with recommendations in regard to bettering the position of school pedagogues in education institutions and inspires them to become active players in the development of pedagogical work.

Key words: school pedagogue, pedagogical work, learning theories, modern school, competntness, professional development

Radoje NOVOVIĆ¹

ULOGA PEDAGOGA U PREVENCIJI NASILJA, ZANEMARIVANJA I ZLOSTAVLJANJA DJECE U ŠKOLI

Rezime:

Cilj ovog rada je da ukaže na ulogu pedagoga u prevenciji nasilja u školi, zanemarivanja i zlostavljanja djece u školi. Pedagog može uspješno da djeluje i da svoje kompetencije stavi u službu prevencije te poštati samo kao dio tima, a ne kao pojedinac. Svi zaposleni u školi dužni su da spriječe nasilje koje se dešava u školi i u njenoj blizini, ali i da reaguju u slučaju sumnje da se nasilje među djecom dešava u okviru porodice, ili nekom drugom mjestu. U rješavanju toga problema, zaposleni u školi treba da sarađuju s roditeljima, policijom, centrom za socijalni rad, zdravstvenim institucijama, itd. Stručni saradnici imaju veoma važnu ulogu u suzbijanju nasilja, u pružanju podrške djetetu koje je doživjelo nasilje, ali i njegovim roditeljima. U slučaju vršnjačkog nasilja, veoma je važno da pedagog odmah ne kažnjava ili predlaže kazne djetetu koje vrši nasilje. Svrshodnije je kroz razgovor (restituciju) pružiti šansu djetetu koje izvršilo nasilje da ispravi i eventualno nadoknadi učinjenu štetu prema djetetu koje je pretrpjelo nasilje.

Ključne riječi: nasilje, restitucija, zanemarivanje, zlostavljenje, nasilnik, žrtva nasilja.

Uvod

Veliki broj djece nasilnički se ponaša u toku odrastanja. Takvo ponašanje teško je i neprihvatljivo, kako za učenike, tako i za odrasle i njihovu okolinu. Postavlja se pitanje šta treba uraditi, kako djelovati u tim situacijama, kako postupati s djecom koja se nasilnički ponašaju. To je jedan od glavnih savremenih izazova u radu pedagoga. Ponekad svi akteri vaspitno-obrazovnog rada s djecom imaju problema da odaberu odgovarajući način kada je nasilničko ponašanje u pitanju.

¹ Radoje Novović je rukovodilac Odsjeka za istraživanje i razvoj obrazovnog sistema u Zavodu za školstvo.

Sa druge strane, svako dijete, po svim međunarodnim i domaćim zakonima, ima pravo na zaštitu od svih oblika zanemarivanja i zlostavljanja.

Uopšteno gledano, nasilničko ponašanje i zlostavljanje oblici su agresivnog ponašanja. Razlika se ogleda u ponavljanju nasilničkog akta više puta nad istom ili istim osobama. Naime, nasilje predstavlja agresiju usmjerenu na određenu osobu/osobe, gdje nema ponavljanja, dok je zlostavljanje agresija, usmjerena na osobu/osobe, koja se više puta ponavlja. Nasilje među djecom može se definisati kao ponašanje koje ima za cilj da povrijedi ili nanese fizičku i/ili psihičku bol drugom djetetu koje to želi i pokušava izbjeći. U odnosu na tu tvrdnju, prijateljska zadirkivanja, svađe, rasprave, ili nesporazumi, ali i nasilno rješavanje sukoba među takmacima iste moći, nenamjerno nanošenje bola i sl., ne mogu svrstati se u kategoriju nasilnog ponašanja.

Nasilje podrazumijeva sljedeće elemente: namjera da se povrijedi ili nanese bol i šteta; intezivnost i trajanje; moć nasilnika; ranjivost žrtve, nedostatak podrške i posljedice takvog ponašanja.

Neki oblici nasilničkog ponašanja, kao što su udaranje, vikanje, vrijeđanje, protestovanje, lupanje, manje ili više su obilježja dječjeg ponašanja u različitim fazama njihovog razvoja. Suština nasilničkog ponašanja je namjerno nanošenje povreda i bola, bilo da je riječ o fizičkim ili emocionalnim aspektima tog nasilja. Pored te odrednice nasilničkog ponašanja postoji još jedna, a koju mnogi tepretičari, psiholozi, ljekari, naučnici i drugi nazivaju društveno neprihvatljivo ponašanje. U svijetlu tih razmišljanja, definiciju nasilja među djecom mogli bismo dopuniti i onda bi ona izgledala kao „društveno neprihvatljivo ponašanje s namjerom da se nanese šteta drugoj djeci“.

Da bi nasilničko ponašanje definisali kao zlostavljanje, potrebno je da to ima dodatna obilježja, prije svega se to odnosi na ponavljanje i usmjerenost na istu osobu. Moglo bi se reći da je vršnjačko zlostavljanje (bullying) svjesno i namjerno nasilno i neopravdano ponašanje djeteta ili grupe djece prema drugom djetetu, s ciljem da se ono fizički i/ili psihički povrijedi, pri čemu takvo ponašanje karakteriše ponavljanje, nesrazmjerno demonstriranje moći, evidentno uživanje kod nasilnika, kao i osjećaj ugnjetavanosti kod žrtve.

Mnogi faktori uslovljavaju nasilničko ponašanje kod djece. Faktori koji se najčešće izdvajaju kao rizički faktori su sljedeći: **porodično okruženje** (emocionalan odnos roditelja u ranom razvoju je bez topline i pravog saosjećanja za dijete i njegove potrebe, popustljivost roditelja, neadekvatan nadzor od strane roditelja, fizičko kažnjavanje od strane roditelja i njihovo tolerisanje agresivnog ponašanja); **osobine djeteta** (djeca snažnog temperamenta, impulsivna djeca, agresivna djeca, djeca koja uvijek imaju moć i kontrolu, fizički jača djeca, djeca bez osjećanja saosjećanja sa drugima); **uticaj vršnjačke grupe** (slabi kočnice u ponašanju, smanjuje ličnu odgovornost, nudi modele ponašanja, najčešće nasilnog); **uticaj medija** (često i dugotrajno gledanje nasilja).

Školsko okruženje često je pogodno tlo za pojavu i manifestovanje nasilja. Odsustvo bliskosti među učenicima i međusobnog poštovanja između nastavnika i učenika, dovode do nasilnog ponašanja u školi. Nereagovanje i neadekvatno reagovanje nastavnika i stručnih saradnika na nasilno ponašanje učenika i loš nadzor u pojedinim djelovima škole (igralište, hodnici...), samo olakšavaju nasilje onim učenicima koji imaju sklonosti za tim i da na taj način zastrašuju druge učenike.

Nasilje u školi i van nje dijeli na različite načine. S obzirom na oblik nasilja, postoje sljedeće njegove vrste:

1. **Fizičko nasilje** – kojim se povređuje tijelo druge osobe. To može biti: udaranje, guranje, davljenje, šutiranje, čupanje.
2. **Verbalno nasilje** – u kojima se koriste riječi da bi se povrijedila osjećanja druge osobe. To može biti: vrijeđanje, ismijavanje, omalovažavanje, kada se neko okrivljuje za nešto što nije uradio, ili mu se prijeti, kada se uvrđljivi sadržaji šalju putem SMS ili e-mail poruka.
3. **Socijalna izolacija (nasilje)** – kad se neko dijete isključuje iz društva, grupnih aktivnosti, kad se ogovara, kad se pričaju laži o nekoj osobi, ili se nagovaraju druge osobe da se s njom ne druže, kada se putem SMS ili e-mail poruka šire glasine ili laži o drugoj osobi.
4. **Seksualno nasilje** – kad se neko protiv njegove volje dodiruje po intimnim djelovima tijela, upućuju bezobrazne riječi koje aludiraju na seksualne sadržaje, pokazuju bezobrazne slike, tjeraju na seksualne odnose, kada se seksualni sadržaji u vidu slika i riječi žrtvi šalju putem SMS ili e-mail poruka.
5. **Psihološko nasilje** – kad se upućuju prijeteći pogledi, grimase, kada se posmatra, prati određena osoba, kada se ucjenjuje, kada se žrtva poziva telefonom, a ne odgovara na njeno javljanje.
6. **Kulturno nasilje** – vrijeđanje na nacionalnoj, religijskoj i rasnoj osnovi.
7. **Ekonomsko nasilje** - otimanje i uništavanje stvari, iznuđivanje novca, nasilno oduzimanje odjeće i obuće i sl.

Nasilje se, ako se uzme u obzir funkcija, dijeli na:

1. **Instrumentalno nasilje** – nasilje kojim se želi nešto dobiti.
2. **Neprijateljsko nasilje** – kojim se želi drugome nanijeti bol ili ga fizički povrijediti.

Nasilje se, s obzirom na koga je usmjereno, dijeli na:

1. **Direktno nasilje** – ono koje se ispoljava direktno na osobu ili osobe.
2. **Indirektno nasilje** – ono koje se ispoljava prema supstituiranim ciljevima osobe.

Uloge pedagoga

Pedagog se može teoretski i praktično naći u različitim ulogama kad je prevencija nasilja u školi u pitanju. Moguće aktivnosti koje realizuje pedagog u prevenciji nasilja u školi su sljedeće:

- **Informiše se** – pedagog je u obavezi da se informiše o tome šta se podrazumijeva pod pojmom nasilje među djecom, o vrstama nasilja, koji su znakovi nasilnog ponašanja, koja djeca mogu postati žrtve nasilja, koje su posljedice nasilja među djecom, koje posljedice mogu imati djeca koja vrše nasilje, kako odrasli reaguju na potrebe djece: pet pozicija moći, koje zablude gaje odrasli u pogledu disciplinovanja učenika u svijetlu osnovnih psiholoških potrebama (Glosser)...

- **Edukuje se** – pedagog treba da učestvuje u edukacijama koje sprovodi Zavod za školstvo, UNICEF i Forum pedagoga. Zavod za školstvo akreditovao je program stručnog usavršavanja i koji se odnosi na prevenciju nasilja u školi. UNICEF je u prethodnom periodu realizovao seminare u okviru projekta Škola bez nasilja u desetak osnovnih škola. Forum pedagoga edukovao je gotovo sve pedagoge koji rade u osnovnim školama na temu zanemarivanja i zlostavljanja djece.

- **Edukuje nastavnike** – pedagog, ukoliko prethodno prođe obuku za sprovođenje preventivnih programa u oblasti nasilja među djecom, u obavezi je da edukuje sve nastavnike koji rade u školi ili u drugim školama.

- **Edukuje ostale zaposlene u školi** – pedagog je u obavezi da u školi u kojoj radi ili u drugim školama edukuje sve ostale zaposlene (pomoćne rednike, administraciju, upravu škole) s ciljem da se stvori jedinstven pristup u rješavanju slučajeva nasilja.

- **Edukuje roditelje** – pedagog je u obavezi da edukuje roditelje za sprovođenje preventivnih programa u oblasti nasilja nad djecom. Najčešće treba edukovati predstavnike Savjeta roditelja, kao predstavnike roditelja svih odjeljenja u školi.

- **Edukuje učenike** – pedagog je nezamenljiv u pripremanju učenika koji bi realizovali program vršnjačke edukacije. Cijelim tim procesom koordinirao bi i omogućio da se ostvare ciljevi vršnjačke edukacije.

- **Učestvuje u procesu donošenja pravila protiv nasilja u školi** – pedagog treba da koordinira procesom donošenja pravila protiv nasilja u školi od strane učenika.

- **Sprovodi postupak restitucije sa učenicima** – pedagog je najpozvaniji da sprovodi postupak restitucije kad god je to moguće. Restitucija pomaže unutrašnju procjenu onoga što šta učenici mogu uraditi da isprave greške u svom ponašanju.

- **Dio školskom tima** – pedagog ne smije reagovati sam u slučaju zanemarivanja i zlostavljanja djece, već samo kao dio tima koji treba formirati u svakom pojedinačnom slučaju.

- **Učestvuje u sprovođenju protokola postupanja sa djecom žrtvama zlostavljanja i zanemarivanja** – pedagog ima značajno mjesto u procesu školskog djelovanja, koje ima za cilj da sprovede mjere zaštite od zanemarivanja i zlostavljanja djece.

Reagovanje odraslih na potrebe djece (zablude)

Pedagog bi trebao da se upozna s pet pozicija moći odraslih u odnosu na zadovoljavanje potreba djece. To saznanje mu može koristiti kod razumijevanja i sprovođenja postupka restitucije u radu sa učenicima koji izvrše neku vrstu nasilja i sa učenicima žrtvama tog nasilja. Pozicije moći u odnosima odraslih i djece su sljedeće:

Kažnjavalac

Ova pozicija moći nekad je (možda i sad u nekim sredinama) bila vrlo prisutna u školama. Osnovna njena karakteristika je težnja da bi se dijete dovelo u red moralo je biti kažnjeno i to pred drugima. Kazna je bila obično podvrgavanje osobe zatvaranju, izlaganju tjelesnom bolu ili plaćanje kazne zbog lošeg ponašanja, greške, prestupa ili nekonstruktivnog ponašanja. Grubo postupanje, povređivanje i ozleđivanje takođe su primjeri te pozicije moći od strane odraslog. Osoba koja kažnjava najčešće kao sredstvo uticaja na dijete koristi ljutnju, kritiku, verbalno ponižavanje i fizičko kažnjavanje. Odrasli obično naređuju na sljedeći način: „Učini kako ti kažem: tako i tako“. ***Ta pozicija koristi negativnu kontrolu.***

Okrivitelj

Odrasli koji kažnjavanjem djece poslije izvesnog vremena osjećaju krivicu, često promijene prethodnu poziciju moći. Ta promjena pristupa usmjerena je na izazivanje lošeg osjećanja kod djeteta, a pri tom ne mora ništa konkretno da uradi. Ljudi obično tokom života nauče da taj loš osjećaj koriste za kontrolu nad drugima. Često svjesno koristimo situaciju da kritikujući druge i ukazujući na mane drugih mi zapravo pokazujemo da smo bolji od njih. Tu se zapravo igramo moći nad drugima. Mnogi nastavnici se na taj način ponašaju i zapravo tako kontrolišu učenike. Što je odrasla osoba djetetu važnija, efekti toga pristupa su veći. Ukoliko roditelji ukažu djetetu da je nastavnik važna osoba, svaki znak njegovog neodobravanja za dijete će biti veoma loše, zbog čega ono neće biti u stanju da odvoji nastavnikovo mišljenje o njemu od onoga što on u stvari jeste.

Odrasla osoba najčešće se koristi ćutanjem, odsustvom pohvaljivanja i podržavanja. Takva osoba moralizuje, ukazuje na greške i naglašava krivicu da bi kažnjavala dijete. Odrasli obično pita: „Zašto nijesi učinio ono što si trebao da učiniš“?

Ta pozicija koristi negativnu kontrolu.

Prijatelj

Prijateljstvo sa djetetom neće mu naškoditi, ali ima malo efekta kada je u pitanju njegovanje i razvijanje konstruktivnog ponašanja. Međutim, prijateljsko ponašanje je dobra osnova za postupak restitucije. Takav pristup izaziva zavisnost kod učenika. Takođe može izazvati i otpor kod djeteta. Prijateljstvo zadovoljava potrebu djeteta za pripadanjem i vezivanjem ali i za ostale sadržaje koje treba da prihvati od nastavnika. To je naročito važno za djecu koja nemaju podršku kući i u društvu vršnjaka. Prijatelj obično kaže: „Učini mi to“ umjesto „Učini to za tebe“. U takvim odnosima učenici ne uspijevaju da izgrade unutrašnju kontrolu i odgovornost. Odrasli su u takvim situacijama obično popustljivi prema učenicima u pogledu pogađanja ili praštanja posljedica. Prijatelj se obično koristi prijateljstvom ili humorom u pokušaju da utiče na dijete. Prijatelj će obično reći ili prigovoriti: „Mislio sam da si mi prijatelj“ ili „Učini mi to“. ***Ta pozicija koristi pozitivnu kontrolu.***

Posmatrač (monitor)

Nastavnik koga karakteriše ova pozicija moći koristi tehniku modifikacije ponašanja. Za dobro urađeno ili za dobro ponašanje dijete će biti nagrađeno, bez prisustva pozitivne ili negativne emocionalne kontrole. Pošto nema spoljašnjih znaka gdje bi moglo da procijeni svoj učinak ili ponašanje, dijete počinje samo ocjenjivati sebe na osnovu „žetona“ koje zarađuje. Posmatrač koristi disciplinu po principu stimulusa ili reakcija s pozitivnim ili negativnim posljedicama. Ako se nastavnik ponaša dosljedno onda će se učenik ponašati dosljedno da bi bi izbjegao neugodnost. Taj pristup ima efekta u mlađim razredima osnovne škole i ne traje duže od dvije godine. Kako učenici postepeno odrastaju, vremenom ne žele da budu nadzirani i sve više ispoljavaju potrebu za slobodom. ***Ta pozicija koristi pozitivnu kontrolu.***

Voditelj (menager)

Nastavnik najviše koristi restituciju (nadoknadu, nadoknada učinjene štete u ovoj poziciji. On se te može koristiti i pozicijom Posmatrača i Prijatelja. Suština te pozicije je težnja odraslog ili nastavnika da učenik mora nešto konkretno uraditi da popravi svoje nekonstruktivno ponašanje. Pri tome nije naglasak na kažnjavanju nego na nadoknadi oštećenog. Nastavnik će obično reći: „Kako ćeš to popraviti. Kada bi to moglo biti?“

Disciplinovanje osnovnih potreba

Gotovo svi ljudi u zabludi su kad je u pitanju disciplinovanje osnovnih psiholoških potreba. Te zablude svrtane su u četiri grupe i to:

I Zabluda je da možemo kontrolisati učenike

Ovo je prva grupa zabluda kojoj je sklona većina odraslih. Uvjerenje da možemo kontrolisati učenike netačna je orijentacija jer nikoga ne možemo

natjerati da učini nešto što ne želi. I kada smo ubijedeni da imamo kontrolu nad učenikom, on nam to zapravo dozvoljava, jer smatra, da su mu na taj nači najbolje zadovoljene njegove potrebe. Djeca će često odgovornost i krivicu za svoje ponašanje i učenje prebaciti na odrasle. Ako želimo da ga u nešto uvjerimo tada odgovornost pada na nas.

II Zabluda je da je svako podsticajno iskustvo korisno

Odrasli treba da znaju da je podsticanje i uvjeravanje zapravo kontrola nad učenicima. Svaki pokušaj da se pohvalom pokuša uticati na konstruktivno ponašanje takođe je kontrola. Nakon određenog vremena učenik će odbiti takvo ponašanje ili će postati zavisn od njega. Potreba za slobodom izražavanja uvijek je jača od potrebe za pripadanjem i vezanošću, pa će dijete vremenom odbiti ponašanje po našoj želji. Pozitivno podsticanje kod djece podstiče nezadovoljstvo i otpor zbog izostanka odobravanja. Takav način može izazvati kod djeteta pobunu ili prilagođavanje. Pošto učenici dolaze u školu sa utvrđenim sistemom nagrade i kazne oni odmah provjeravaju i ispituju kako se nagrada može zaraditi u konkretnom slučaju. Učenici se u tom slučaju trude da utvrde kako mogu kontrolisati nastavnika kroz otkrivanje pravca i cilja njegovog djelovanja. Nastavnici ne bi trebalo da odbace pozitivna potkrepljenja, ali taj način ponašanja ne bi smio biti dominantan.

III Zabluda je da kritika i krivica izgrađuju karakter

Djeca koja nemaju izgrađen identitet ne mogu izdržati kaznu i kritiku i to samo učvršćuje njihovo neprimjereno ponašanje. U zabludi su mnogi nastavnici koji misle da je kritika i kazna njihovo pravo i obaveza. Takođe su u zabludi ukoliko smatraju da je kažnjavanje jedan od načina kako da učenici postanu uspješni. Ukoliko se taj način primjenjuje, možemo naučiti djecu da o sebi misle loše i na taj način podstaći verbalnu i neverbalnu komunikaciju.

IV Zabluda je da odrasli imaju pravo na prisiljavanje djeteta

Ukoliko odrasli na bilo koji način prisiljavaju djecu zaboravljaju da je prisila zadobijanje nekoga silom. Čak smatraju da im je dužnost da djecu natjeraju na poštovanje reda, pravila ili bilo čega drugog. Ukoliko to rade silom i svoja uvjerenja na taj način prenose na djecu, neće imati dobre rezultate. Težnja odraslih da uvjere dijete da je jedno ponašanje bolje od drugog i da se to može uraditi na više načina: prijateljski, zabranom, gubitkom povlastica, prijeljama pa i fizičkim kažnjavanjem duboko je pogrešna.

Donošenje pravila protiv nasilja u školi

Pedagog, ukoliko to nije uradio instruktor sa strane (projekat Škola bez nasilja), mogao bi pored koordinacije cijelim procesom, da dâ instrukcije svakom razrednom starješini u školi, kako da u okviru svog odjeljenja dođu s prijedlogom pravila protiv nasilja. Nakon toga predstavnici odjeljenja u okviru jednog razreda usaglašavaju prijedlog pravila protiv nasilja. Potom predstavnici

svakog razreda dolaze na finalni sastanak u školi i zajedno s pedagogom usaglašavaju pravila koja će važiti za školu. Pravila bi potom bila istaknuta na vidnim mjestima u školi (glavni hol, svi hodnici, fiskulturna sala, biblioteka, svaka učionica itd.). Pedagog treba da vodi računa da pravila budu formulisana u pozitivnom obliku. Npr. pravilo ne treba da glasi: „Ne treba da se guramo za vrijeme odmora“ nego ga treba formulirati u pozitivnom obliku „Vjerujemo da u školi svako treba da bude siguran“? Takođe, treba formulirati samo nekoliko pravila, jer učenici nijesu motivisani da pamte mnogo pravila. Pravilo treba da je prevodivo, odnosno da se može koristiti i da se zna tačno na šta se sve odnosi. Ukoliko neko pravilo nije djelotvorno onda ga treba promijeniti. Učenici moraju znati pravila i treba apsolutno da participiraju u donošenju pravila, jer se ta pravila odnose na njih. Kada se prekrši pravilo onda treba nešto preduzeti, ne treba prelaziti preko kršenja pravila od strane učenika. Potrebno je reagovati na kršenje pravila protiv nasilja koje su donijeli učenici kako bi ona bila djelotvorna. Reagovanje odraslih (naročito pedagoga i psihologa i svih edukovanih nastavnika i ostalih zapošljenih) treba da polaze od toga, da neće zlostavljati počinioce nasilja, pokušaće da pomognu zlostavljenim učenicima i treba da isključe i one učenike koji su obično izostavljeni (isključeni).

Postupak restitucije

Pedagog i psiholog vjerovatno će najviše primjenjivati postupak restitucije od svih zaposlenih u školi. Restitucija je postupak u kome se razgovor odvija po utvrđenoj proceduri. Suština restitucije predstavlja sredstvo kontrole koje ima za cilj jačanje učenika. Restitucija postiže efekat da se učenici ne plaše sučeljavanja sa učinjenom greškom kao i jačanje unutrašnje motivacije koji trajnije doprinosi do promjena u ponašanju učenika. Restitucija takođe pomaže unutrašnju procjenu onoga što su učenici mogu uraditi da isprave grešku u svom ponašanju kao i sprovođenje postupka obnavljanje učinjene greške. Na taj način učenik se disciplinuje a ne kažnjava i to je u suštini proaktivan proces. Na taj način olakšava se učeniku koji je napravio grešku i pruža mu se prilika da učinjeni prekršaj ispravi. Nakon sprovođenja postupka restitucije dijete se osjeća snažnije i bolja je osoba nego što je bila prije učinjene greške. Dobra restitucija uči samodisciplini. Taj postupak dovodi do zadovoljavajuće nadoknade za oštećenog, pri čemu učinilac greške treba da uloži napor. Postoji velika vjerovatnoća da će se greška ponoviti. Treba u razgovoru insistirati da se poveže učinjena šteta tamo gdje je to moguće i treba da je povezana sa nekom višom vrijednošću – životnim opredjeljenjem. Restitucija jača osobu koja je pogriješila, pri čemu u razgovoru nema kritike, ljutnje i nabijanja osjećanja krivice.

Po saznanju da je neko dijete (ili više njih) zlostavljalo neko drugo dijete, pedagog ih poziva na razgovor o restituciji. Mi zapravo primjenjujući taj

postupak, počinjemo da tražimo način kako da dijete popravi grešku. Razgovor se odvija na sljedeći način (redosljed pitanja koje treba postavljati i tako voditi razgovor):

1. *U našoj školi ne prihvatamo ...*
2. *U šta vjerujemo?*
3. *Koje je naše pravilo?*
4. *Šta si htio/trebao?*
5. *Kako ćeš popraviti ovu situaciju?*

Kada pedagog razgovara sa djecom koja su izvršila nasilje i koja su pretrpjeli nasilje, mora voditi računa da taj razgovor osnažuje osobu, da razvija odgovornost i ne ugrožava samopoštovanje. Pedagog mora da ostane miran i da gleda dijete u oči. Mora da govori kratko, prijateljski, ali jasno i odlučno. U razgovoru treba da kaže šta je vidio ili šta je čuo i situacija mora da bude čista bez ikakvih dilema ili negiranje od strane nasilnika. Naravno, obavezni dio razgovora je da počinilac nasilja mora da kaže koje je pravilo prekršeno i da to pravilo poveže sa nekom višom životnom vrijednošću. Takođe je obavezno da kaže u čemu je bio problem, što ga je navelo na takvu reakciju, i šta je zapravo želio/željela tim potezom. Na kraju se razgovor završava sa idejom da se olujom ideja odgovori šta je drugo mogao da uradi i kako da ispravi grešku ili da nadoknadi štetu prema učeniku koji je pretrpio neku vrstu nasilja.

Postupak sa djecom žrtvama zlostavljanja i zanemarivanja

U školi treba da postoji **mini tim** koji će se baviti sa prijavljenim i identifikovanim slučajevima zlostavljanja i zanemarivanja. Preporučuje se da taj tim sastoji od pedagoga, psihologa, nastavnika koji je identifikovao dijete i član uprave škole (direktor ili pomoćnik direktora). Tim se saziva po potrebi na inicijativu onoga ko identifikuje žrtvu nasilja. Tim treba da sačini prijavu i potpisuje je. Tim se može sastajati i u cilju praćenja slučaja jer je škola nadležna u postupku sprovođenja mjere zaštite.

Pedagog, koji je najčešće u prilici da identifikuje nasilje ili zanemarivanje i zlostavljanje djece na osnovu savjetodavnog rada sa učenicima, može imati dilemu da li da prijavi dijete žrtvu zlostavljanja ili zanemarivanja. **Po zakonu, dužnost prijavljivanja ima prednost u odnosu na dužnost zadržavanja informacije.** Preporučuje se da se u toku razgovora sa djetetom, ono na neki način upozori da se, ako pedagog sazna da je situacija u kojoj se nalazi opasna ili ugrožavajuća, moraju obavijestiti osobe ili institucije koje mu mogu pomoći. Pedagogu je dovoljno da dobije informacije ili sazna neke činjenice koje sugerišu ili navode na sumnju da je dijete žrtva nasilja, da bi **morao** da prijavi zlostavljanje ili zanemarivanje. Pri tome, pedagog treba da ima na umu da prijaviti dijete ne znači optužiti nekoga za zlostavljanje ili zanemarivanje.

Izjava djeteta o zlostavljanju koju pedagog uzima, jedan je od specifičnih pokazatelja na osnovu kojega se može posumnjati da se desilo zlostavljanje. Često se postavlja pitanje da li djeca izmišljaju nasilje, **pedagog treba da zna da djeca nikada ne lažu kada je zanemarivanje i zlostavljanje u pitanju a naročito kad je riječ o seksualnom zlostavljanju.**

Pedagog kad sam ili u ime tima u školi djeluje, treba da zna koje sve informacije o zlostavljanju treba da sadrži prijava. Prijava ne mora da ima neku strogu formu ali mora da sadrži: ko prijavljuje; ime i starost djeteta; ko su mogući zlostavljači; činjenice i okolnosti koje ukazuju na zlostavljanje; potrebno je što tačnije navesti period kad se zlostavljanje dešavalo; ako postoji, uz prijavu priložiti i medicinsku dokumentaciju; navesti osobe ili podatke o osobama koje su mogle biti upoznate ili su mogle imati neka saznanja o slučaju.

Prijavu treba poslati multidisciplinarnom timu centra za socijalni rad ili/i Centru bezbjednosti. To su najznačajnije institucije koje su dužne da reaguju na podnesenu pismenu prijavu i treba očekivati njihov odgovor. Pedagog, zajedno s timom koji se formira za svaki pojedinačni slučaj treba da razmotri odgovor i da u skladu sa tim dalje postupa i da stalno s timom bude na vezi u toku procesa zaštite djeteta.

Otkrivanje nasilja je proces, posebno specifičan za neke oblike zlostavljanja kao što je seksualno zlostavljanje. Pedagog treba da zna da je razotkrivanje zlostavljanja za dijete emocionalno teško iskustvo. Njemu je veoma važno da vidi ozbiljan pristup pedagoga u procesu otkrivanja nasilja, i da mu je on siguran oslonac i da mu stavi do znanja da je ono bezbjedno.

Za razgovor s djetetom treba izabrati **mjesto** koje će omogućiti da se razgovor na miru završi, bez žurbe, prekidanja i ometanja, preglasne buke, muzike i sl. Takođe, treba izabrati pogodno **vrijeme** koje će biti dovoljno da se na miru čuje djetetova priča. Pedagog tokom razgovora treba da kontroliše svoja osjećanja, da izgleda smireno uprkos teškoj priči koju može da čuje. On treba da ima dovoljno snage da bez demonstriranja čuđenja, ljutnje, gađenja, povrijeđenosti itd., sasluša dijete i na taj način mu pruži prvu pomoć i podršku. Važno je znati slušati dijete. Djecu treba uvjeriti da ste uz njih i da je dobro što priča i prijavljuje zlostavljanje.

Pri prvom razgovoru ne treba postavljati mnogo pitanja osim onih koja su neophodna. Pitanja ne smiju biti direktna, naročito na početku razgovora, jer to može uplašiti dijete. Djetetu treba postavljati otvorena pitanja. Dijete neće vjerovati pedagogu ukoliko riječi i podrška koju mu pruža ne prate iskrena osjećanja.

Zaključak

Može se zaključiti da je nasilno ponašanje među djecom uveliko prisutno, a posebno zabrinjavajući nalazi dolaze iz školske prakse. Umjesto da se djeca

uče da nenasilno rješavaju probleme na socijalno kompetentan način, čini se da sve više usvajaju nasilno ponašanje u interakciji, koje kasnije u životu poprimi oblik fizičkog i verbalnog zlostavljanja u porodici, na poslu, u društvu uopšte. Iz svega toga može se zaključiti da je odgovornost pedagoga složena i velika. Da bi kompetentno djelovao, pedagog može teoretski i praktično da se nađe u različitim ulogama (pozicijama). U rješavanju toga problema, zaposleni u školi treba da saraduju s roditeljima, policijom, centrom za socijalni rad, zdravstvenim institucijama itd. Stručni saradnici imaju veoma važnu ulogu u suzbijanju nasilja, u pružanju podrške djetetu koje je doživjelo nasilje, ali i njegovim roditeljima. Pedagog u situacijama zanemarivanja i zlostavljanja djece mora da to prijavi i da mu je to primarna dužnost u odnosu na zadržavanje informacije. Pedagog može najbolje da djeluje samo kao dio školskog tima.

Literatura:

- Cselson, Gossen, D.: *Restitucija: preobrazba školske discipline*. Alinea, Zagreb, 1994.
- Krkeljić, LJ.: *Protokol postupanja sa djecom žrtvama zlostavljanja i zanemarivanja na relaciji škola – multidisciplinarni operativni tim (radna verzija)*, materijal UNICEF-a Crne Gore – Podgorica, 2006.
- Materijal kancelarije UNICEF-a Crne Gore. Podgorica, 2005.
- Olweus, D: *Nasilje među djecom u školi: šta znamo, a šta možemo naučiti*. Školska knjiga, Zagreb, 1998.
- Zečević, I.: *Priručnik – program prevencije vršnjačkog nasilja u školama*. Zdravo da ste – Hi Neighbour, (Banja Luka), 2010.

ROLE OF PEDAGOGUE IN THE PREVENTION OF VIOLENCE, NEGLECT AND CHILD ABUSE IN SCHOOL

Abstract:

This paper attempts to stress the role of pedagogue in the prevention of violence in school, neglect and abuse of children in school. Pedagogue can act and work in order to prevent such social problem only as a member of team, and not as an individual. All employees in school are obliged to prevent violence in school or in its vicinity, and react in case of potential violence among children and in their families, or some other place. To resolve such situations employees must cooperate with parents, police, Centre for Social Work, health institutions etc. Expert associates carry important role in the prevention of violence, giving support to a child that experienced violence, and also to child's parents. In the case of peer violence a pedagogue should not use punishment method against the violator. It is recommended that pedagogue uses conversation (restitution) instead. In such a way he gives a chance to a child that was a violator to correct and eventually make up damage made to the abused child.

Key words: violence, restitution, neglect, abuse, bully, victim of violence

Jovana MAROJEVIĆ¹

PARTICIPACIJA UČENIKA U ŠKOLI KAO PEDAGOŠKI IDEAL BUDUĆNOSTI

Rezime:

Afirmisanje ideala participacije učenika u školi, iako ne predstavlja tekovinu sadašnjeg trenutka, upravo u njemu dobija najviše na značaju, imajući u vidu brojne izazove koji iskrsavaju pred mladim čovjekom današnjice. Više nego ikad potrebno je učiniti ga aktivnim sudionikom sopstvenog života i svijeta koji ga okružuje, a najpogodniji kontekst za učenje te vrste „učesća“ je upravo škola. Princip participacije učenika u školi ne podrazumijeva samo sudjelovanje učenika u odlučivanju povodom pitanja koja ih se neposredno tiču (sva pitanja školskog života imaju neposredan uticaj na učenike, pa ih se i neposredno tiču!), već i potpuno afirmisanje ličnosti učenika kao aktera vaspitno-obrazovnog sistema. Govoreći o participaciji, zapravo smo i na polju individualizacije, preciznije rečeno, personalizacije vaspitno-obrazovnog sistema, te njegovog fundiranja na temeljima demokratskih vrijednosti. Promjene koje implicira oživljavanje toga ideala u školi brojne su, počev od onih koje se tiču najneposrednijih aktera vaspitno-obrazovnog sistema, učenika i nastavnika, i njihovog odnosa, preko ukupnog etosa škole, njenog ustrojstva i organizacije, te u najširem, pozicioniranja škole u društvu. Predmet ovog rada upravo je analiza navedenih aspekata učeničke participacije u školama.

Ključne riječi: participacija učenika, promjena položaja učenika, dijada učenik-nastavnik

Uvod

U savremenom svijetu čiji je (pred)određujući kvalitet *promjena*, svaki raskorak s njom znači i nemogućnost napredovanja, rasteñja, življenja. Sagledavajući s tih pozicija jedan vaspitno-obrazovni sistem, pred nama iskrsavaju brojna pitanja: kako odgovoriti „donkihотовskom idealu pripremanja

¹ Pedagog Spec. Art, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Rad predstavlja izvod iz autorove magistarske teze.

učenika za snalaženje u svijetu koji se mijenja² i čemu bi zapravo trebalo poučavati djecu u našim školama; da li naša škola proizvodi konformiste ili kreativce i stvaraoce svijeta; da li škola osposobljava učenike za život u savremenom društvu, za život u svijetu – „globalnom selu“, i omogućava mu ravnopravno učešće ili makar pravo na istu startnu poziciju, zajedno sa svim tim drugim, drugačijim, različitim od njega; da li je ona arena intelektualnih nadmetanja i podviga učenika, ili arena reprodukcija što većeg kvantuma što beskorisnijih činjenica o stvarnosti; da li je odnos učenika i nastavnika odnos reciprociteta u mogućnosti iskazivanja mišljenja, prava na njegovo uvažavanje ili učešća u odlučivanju; da li je naš vaspitno-obrazovni sistem depersonalizovan; da li bi, u vremenu brojnih patologija društva, naizgled banalna vrijednost djetetove/učeničke sreće trebalo da bude prepoznata kao cilj vaspitno-obrazovnog sistema? Da li je „promjena“ riječ koja opisuje naš vaspitno-obrazovni sistem, ili joj tradicijski odolijevamo? Čini nam se da je, u odgovoru na istaknute dileme, važan dio mozaika njihovog rješenja utemeljenje obrazovnog sistema na idealu *participacije* – idealu koji *nadasve znači preporod lika svakog pojedinačnog učenika kao izvorišta i utočišta pedagoške koncepcije na kojoj počivaju naše škole*. Na stranicama koje slijede ukazaćemo samo na neke segmente *promjena* koje bi primjena toga principa mogla imati na školu koja nastoji da se okarakteriše savremenom.

Određenje pojma participacije – pedagoška perspektiva

Princip participacije prvobitno je ponikao u okrilju koncepcije dječijih prava. Tako Konvencija o pravima djeteta uvodi pojam *participacije*, garantujući time djeci i prava iz domena građanskih-političkih. Participacija se, formalno gledano, u tekstu Konvencije javlja na tri načina:

1. kao jedan od četiri osnovna principa Konvencije (pravo na život, opstanak i razvoj (član 6), pravo na nediskriminaciju (član 2), najbolji interes djeteta (član 3)), u čijem bi svjetlu trebalo da se tumače i sva druga prava garantovana Konvencijom;

2. kao grupa participatornih prava, kao što su: sloboda izražavanja (član 13), pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti (član 14), sloboda okupljanja (član 15), pravo na privatnost (član 16), pravo na informisanje (član 17);

3. kao pojedinačan član Konvencije – član 12, koji obavezuje države ugovornice da obezbijede pravo slobodnog izražavanja mišljenja djetetu koje je sposobno da ga formira, na način što će se mišljenju djeteta posvetiti dužna pažnja u skladu sa njegovom zrelošću.

Najšire gledano, participacija može da se definiše kao proces razmjene u donošenju odluke koja se direktno tiče pojedinca, kao i okruženja u kome

² Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, EDUCA, Zagreb, str. 9.

živi³. Proces razmjene odnosi se na komunikaciju, u kojoj tri elementa moraju da budu neizostavno zastupljena, i to: izražavanje mišljenja, slušanje mišljenja i uvažavanje mišljenja. Ta se definicija dalje razvija, pomjerajući težište na dijete kao nosioca prava, pa tako, prema mišljenju V. Dejanović⁴, participacija u užem smislu podrazumijeva „proces u kome dete ima pravo da izrazi svoje mišljenje, da njegovo mišljenje bude saslušano, to jest da mu se posveti dužna pažnja i da, konačno, bude uzeto u obzir u donošenju svih odluka koje ga se tiču“. Šire tumačenje participacije naizostavno mora da obuhvati i komponentu akcije, odnosno činjenja, pa tako pomenuta autorka participaciju u širem smislu definiše kao „proces u kome dete ima pravo da izrazi svoje mišljenje, da njegovo mišljenje bude saslušano, da mu se posveti dužna pažnja, kao i da preduzima aktivnosti u svim stvarima i postupcima koji ga se tiču“⁵.

Upravo u pokušaju da sumira sve elemente participacije, i ne svede je samo na „izražavanje mišljenja učenika/djeteta“, L. Landy daje novu konceptualizaciju člana 12. Konvencije o pravima djeteta. Prema njoj, taj član čine četiri osnovne komponente, i to:

1. prostor – djeci mora biti *data mogućnost* da iskažu svoje mišljenje;
2. glas – djeci treba pomoći da *iskažu svoj stav*;
3. publika – dječije mišljenje *mora biti saslušano*;
4. uticaj – na osnovu dječijeg mišljenja *se mora djelati*⁶.

Kako vidimo, participacija ne znači samo mogućnost djeteta da iskaže svoje mišljenje, već i obavezu da ono bude saslušano, kao i da se u skladu sa njim a u najboljem interesu djeteta i djeluje.

U literaturi opštepoznat model participacije, poznat pod nazivom „ljestvice participacije“, ponudio je američki autor Rodžer Hart⁷. Riječ je o hijerarhijski uspostavljenih osam nivoa participacije. Prva tri nivoa odnose se na odsustvo participacije – *manipulacija*, upotreba djece u „*dekorativne svrhe*“ i *simbolička upotreba* djece. Preostalih pet stepenika u manjoj ili većoj mjeri, predstavljaju stvarnu participaciju djeteta u određenim aktivnostima. Participativni nivo može se odrediti kao izraz kombinacije više varijabli, ili indikatora participacije, i to:

³ Pešić, M. i sar. (1999): *Participacija mladih pod lupom*, Jugoslovenski centar za prava deteta, Beograd, str. 24.

⁴ Istaknuti istraživač u oblasti participativnih prava; jedan od autora knjige *Participacija mladih pod lupom*, obimne zbirke istraživanja participativnih prava u Jugoslaviji.

⁵ Pešić, M. i sar., op. cit., str. 31.

⁶ Lundy, L. (2007): „*Voice*“ *is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, British Educational Research Journal, Vol. 33, No. 6, Taylor&Francis, Ltd., London, str. 933.

⁷ Šemu „merdevina participacije učenika“ vidjeti u: Ivić, I. i sar. (2001): *Aktivno učenje*, Institut za psihologiju, Beograd, str. 118.

1. obaviještenost djece (da li je djeci objašnjeno u čemu bi trebalo da učestvuju i zašto, i da li su ona to razumjela);
2. da li djeca učestvuju u donošenju odluka o pokretanju te aktivnosti i o svom učešću u njoj;
3. da li djeca odlučuju da dobrovoljno učestvuju u toj aktivnosti;
4. da li su djeca obaviještena o toku i ishodu te aktivnosti, te o njenim posljedicama po njih same;
5. da li djeca pokreću inicijativu za neke aktivnosti;
6. da li djeca upravljaju u cjelini, ili djelimično, tokom aktivnosti⁸.

U odnosu na navedene indikatore, četvrti nivo participacije podrazumijeva odsustvo inicijative ili učešće u donošenju odluka od strane djece, ali značajnu obaviještenost o samoj aktivnosti, njenom smislu, toku i ishodu. To znači da je preduslov participacije određeni nivo informisanosti djeteta. Peti participativni nivo uvodi i komponentu konsultovanja djece oko aktivnosti, traženja i uvažavanje njihovog mišljenja, a zatim slijedi objašnjenje od strane odraslih. Preostala tri nivoa razlikuju se prema tome ko inicira pokretanje aktivnosti, ko donosi odluku o njenom pokretanju, ili je ona donesena zajednički, i ko nadgleda i upravlja tokom same aktivnosti.

Pro et contra participacije

Pretpostavljajući aktivnu ulogu djeteta kao svoju suštinsku odliku, participacija traži radikalnu izmjenu pozicije odraslog čovjeka, i posljedično izmjenu odnosa odrasli – dijete. Upravo ta činjenica učiniće da se mnoge institucije društva, naročito porodica, osjete temeljno ugroženim u svojoj neprikosnovenj starateljskoj ulozi, pa će se tako u nekim zemljama svijeta pojaviti i čitavi pokreti protiv participativnih prava djece. Strah roditelja da će mu konce kojima je tako čvrsto upravljao životom svog djeteta preuzeti neko drugi, ni manje ni više nego upravo njegovo dijete, to nezrelo, nerazumno, neodraslo i nesposobno dijete (pa makar ono i bilo zrelo, razumno i sposobno!), čini da vrlo nerado prihvata ideju, a gotovo nikako njeno sprovođenje u djelo, o učešću djece u svom životu, na način sudjelovanja u odlučivanju o stvarima koje ih se tiču. Vrlo često je život svog djeteta jedino nad čim odrasli čovjek ima kontrolu. A osjećaj kontrole, upravljanja, dominacije, nadmoći je nešto što mu je prijeko potrebno. Oduzeti mu to, znači oduzeti mu jedino parče života u kome se i sâm osjeća sigurnim i potrebnim.

Upravo opisani doživljaj participacije od strane odraslih, kao čina ugrožavanja njihovog autoriteta (u najširem smislu), manifestuje se u nizu uobičajenih stavova protiv participacije, koji se mogu naći u svim kulturama, i mogu se jednako primijeniti kako na porodicu, tako i na školu, kao dva socijalna konteksta u kojima participacija djece naročito dolazi do izražaja i od naročite

⁸ Ivić, I. i sar. (2001): *Aktivno učenje*, Institut za psihologiju, Beograd, str. 46.

je važnosti. Obrazlaganje tih stavova pomoći će nam da potpunije shvatimo participaciju, i ono što participacija nije, pa ćemo se unekoliko zadržati na tome.

Naročito prisutan protiv-argument participaciji je stav da *djeca nijesu dovoljno kompetentna da učestvuju u donošenju odluka niti da preduzimaju akcije na osnovu istih*. Taj stav proizvod je pogrešnog tumačenja pojma participacije kao isključive aktivnosti djeteta, u kojoj ono samo donosi odluke i djeluje na osnovu njih. Ipak, kako je već napomenuto, participacija nipošto ne znači da odraslog člana treba „izgurati“ iz dijade odrasli-dijete; iako je težište zbivanja pomjereno na sâmo dijete, u ostvarenju njegove participacije odrasli je nemjerljivo važan član. Još važnije, smatra se da su i sasvim mala djeca sposobna za participaciju u aktivnostima i odlukama koji imaju neposredan i vidljiv efekat na njih ili neposredno okruženje u kojem borave, te da se participativni kapaciteti naglo povećavaju na uzrastu od 10 godina⁹, a u potpunosti su razvijeni u adolescenciji. Riječ je o sposobnostima apstraktnog hipotetičko-deduktivnog mišljenja, fleksibilnog mišljenja, te pojavljivanja dimenzija budućeg i mogućeg u mišljenju, o razvoju sposobnosti decentracije, odnosno mišljenja iz „perspektive trećeg“, razvoju sposobnosti empatije kao i kontrole emocija i impulsa, i uspostavljanje sve stabilnije i integrisanije slike o sebi¹⁰. Svi pomenuti razvojni kapaciteti čine mlade izrazito kompetentnim za participaciju, odnosno učešće u procesu odlučivanja i djelanja na osnovu odlučenog.

Sljedeći razlog protiv participacije je *ugrožavanje stabilnosti porodice, to jest autoritet roditelja/odraslih (ili nekog drugog oblika zajednice odraslih i djece)*. Ako bi participacija podrazumijevala da dijete radi ono što poželi, onda bi možda takav stav imao svoje utemeljenje – stabilnost porodice mogla bi se dovesti u pitanje zbog već pomenutog doživljaja gubljenja kontrole ili autoriteta nad djetetovim životom, izmiješanih uloga ili u krajnjoj tački anarhije u porodici. Kako to ipak nije slučaj, naime, kako participacija podrazumijeva odnos dubokog poštovanja odraslog prema djetetu i djeteta prema odraslom, odnos slobode i otvorene i smislene komunikacije, davanja i primanja – njeno praktikovanje i življenje može samo unaprijediti koheziju porodice, njihove međusobne odnose, i obogatiti svakog njenog člana ponaosob.

Čini nam se da su dva pomenuta stava naročito prisutna u našoj kulturi, koja izrazito njeguje hijerarhiju moći prema godinama starosti i bespogovorno vjeruje autoritetu odraslih članova porodice. Pozicioniranje djece kao kompetentnih i ravnopravnih sudionika u zajedničkom životu za tradicionalnije

⁹ Landsdown, G. (2001): *Promoting children's participation in democratic decision-making*, Innocenti Research Centar, Florence, prema Vranješević, J. (2004): „Participacija i razvoj u adolescenciji“, u časopisu *Pedagogija*, br. 1, str. 62.

¹⁰ Vranješević, J. (2004): „Participacija i razvoj u adolescenciji“, u časopisu *Pedagogija*, br. 1, str. 62-63.

crnogorske porodice svakako je ludost (jer je „mladost ludost“!), dok one smjelije obično budu označene kao „previše slobodne“ za naše društvo.

Osim navedenih, često prisutan argument protiv participacije je i onaj da *djeca mogu da imaju prava tek kada pokažu odgovornost*. Kako će se djeca naučiti odgovornosti ako im ne damo mogućnost da odlučuju i „odgovaraju“ (budu odgovorni!) za svoje odluke – pitanje je koje se nameće. Oduzeti im pravo prije nego smo vidjeli na djelu odgovornost djece u njegovom sprovođenju predstavlja korak bez ikakve perspektive.

Nadalje, odrasli su skloni da konstatuju kako djeca zapravo i *nijesu zainteresovana za participaciju, te da su svjesna da nijesu za nju sposobna*. Preciznije, taj stav znači da se djeca sama ocjenjuju kao nedovoljno odgovorna da prihvate posljedice svoje participacije, pa samim tim nijesu ni zainteresovana za nju. To su takođe i nalazi nekih istraživanja, koji pokazuju kako su djeca često vrlo stroga kada je u pitanju opseg njihove participacije, kao i uzrast na kojem se smatraju sposobnim za donošenje nekih odluka¹¹. Potrebno je, čini se, istražiti šta stoji iza takvog stava mladih, koji neki autori ocjenjuju i kao jednu od ključnih psiholoških barijera za ostvarivanje njihovih participativnih prava. Čini se da to nepovjerenje u sopstvene mogućnosti pothranjuje i dominirajući koncept djeteta u našoj kulturi kao nezrelog, neodgovornog i nekompetentnog bića¹², koji za posljedicu ima organizaciju djetinjstva i odrastanja u kojoj se djeci ne daje mogućnost da odlučuju i participiraju. Pošto u svom iskustvu ona nemaju praksu odlučivanja, djeca nijesu u stanju ni da procijene svoju odgovornost za odluke, pa se može sa velikim uvjerenjem dovesti u pitanje konstatacija da djeca zapravo nijesu zainteresovana za participaciju jer ne procjenjuju da su dovoljno odgovorna za donošenje nekih odluka. Uzrok njihove evidentne nezainteresovanosti se, dakle, prije može prepoznati u činjenicama konteksta u kome odrastaju – nenaviknuti su na mogućnost donošenja odluka, a izrazito naviknuta na to da se njihovo mišljenje ne traži, te da, generalno, imaju vrlo malo uticaja.

Pomenuti stavovi mogu da se prepoznaju u svim porama društva, u svim kontekstima u kojima mladi odrastaju. Jednako kao i u porodici, i u školi su prisutni takvi stavovi odraslih – nastavnika: ne, učenici nijesu dovoljno kompetentni da učestvuju u odlučivanju o brojnim školskim pitanjima (čiji

¹¹ Istraživanje Biljane Branković iz 1998. godine pokazuje kako djeca/mladi postavljaju izuzetno visoke uzrasne granice za participaciju, i trećina ispitanika u tom istraživanju 18. godinu određuju kao godinu u kojoj mogu da odlučuju. Istraživanje iste autoke iz 1999. godine pokazuje u prosjeku slične rezultate – generalno, mladi prije 18. godine ne smatraju sebe kompetentnim da donose odluke od dugoročnog značaja, kao ni one koje se odnose na seksualnu ili političku sferu.

¹² Trebješanin, Ž. (2000): *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*, Jugoslovenski centar za prava deteta, Beograd, str. 286.

su oni glavni kozumenti!); učenicima se ne smije dati isuviše slobode u nastavi, jer ona može da razbije koheziju odjeljenja, školske zajednice, da preraste u anarhiju, i nadasve, da podrije neprikosnoveni autoritet nastavnika (u većini slučajeva zasnovan na strahu); ne, učenici ne znaju da se nose s posljedicama svojih odluka, pa bi zato trebalo odlučiti umjesto njih i ostati u mirnom okruženju provjereno kvalitetnih odluka odraslih; i ne, učenici zapravo i ne žele da učestvuju u odlučivanju, svjesni su svojih (ne)mogućnosti, pa ih zato ne bi trebalo ni pitati. Odraslocentričnost i „škola po mjeri odraslih“ – te sintagme umnogome odslikavaju nivo participativnosti našeg vaspitno-obrazovnog sistema.

Čitalac se može zapitati – zašto je participacija toliko značajna? Koje su njene dobrobiti? Posmatrano i u kontekstu porodice, i u kontekstu škole, i društva najšire, participacija ima direktne i snažne posljedice na oba učesnika – kako na dijete, tako i na odraslog, i to ne samo trenutno ili kratkoročno već se posredno prenosi i na generacije koje dolaze. U literaturi su efekti participacije najščeće svrstani u tri grupe¹³.

1. Iskustvo participacije *za djecu* umnogome se odražava na njegovo samopouzdanje i samovrjednovanje. Mogućnost da iznese svoje mišljenje i da ono bude razmotreno i uvaženo prilikom donošenja odluka čini da se dijete, mladi čovjek osjeća vrijednim, značajnim, i zašto da ne, uticajnim. Ono shvata da njegov stav može promijeniti nešto, i to čini da se prepozna kao aktivni činilac svog života, okruženja, društva uopšte, što bitno određuje njegove predstave o aktivizmu, i doživljava samog sebe kao aktivnog člana društva, onog koji je u stanju da mijenja i da stvara. Zašto je takva osviještenost djece danas potrebna svijetu? Više nego ikad, nije riječ samo o proklamovanim ciljevima vaspitanja i obrazovanja, o potrebi da se dijete „proizvede“ u aktivnog, kritički usmjerenog člana svoje zajednice, koji je u stanju da je mijenja i nanovo stvara. Više nego ikad, pojedinac traži spasavanje – ostajanje na površini života, prisutno u cijelim generacijama djece, mladih, odraslih danas ne smije da bude (iako često jeste) opcija. Upravo će, i između ostalog, proces koji participacija podrazumijeva omogućiti djeci osjećaj punovrijednog življenja, kakvog su dostojni. U vremenu različitih „patologija“ društva, kada lutamo između *moći podsvijesti* i *feng shui-a*, između vjere u Boga i vjere u mentalne *mape skrivenog blaga*, a sve da bismo se vratili samima sebi, izniče upravo potreba za preporodom pojedinačnog života, i za punovrijednim življenjem.

2. Osim toga, djeca koja nauče participaciju, i sama odrastanjem *prenose taj model* mlađim od sebe, pa je iskustvo participacije nasljeđe koje se nikad ne

¹³ Dejanović, V.: „Participacija mladih – uvodna razmatranja“, u Pešić, M. i sar. (1999): *Participacija mladih pod lupom*, Jugoslovenski centar za prava deteta, Beograd, str. 34–35.

gubi. Ulaganjem danas u učenje i praktikovanje saradnje, slušanja i međusobnog uvažavanja, kako u porodici, tako i u školi, stvaramo budućnost u kojoj će se te vrijednosti prenositi po prirodi stvari, i stvarati društvo punovrijednih građana.

3. Učešće u procesu participacije i *za odraslog* člana dijade nosi brojne pozitivne efekte. Kao što ćemo vidjeti u poglavlju koje slijedi, uloga odraslog bitno se mijenja, prije svega sa stanovišta autoriteta – od onog zasnovanog na moći, do onog zasnovanog na poštovanju. Odrasli koji podržava model saradnje i učešća, razmjene, slušanja i uvažavanja, zasigurno i sâm postaje bogatiji, kako za novo iskustvo o sâmoj djeci, tako i za novo iskustvo samog sebe. Dobiti bezmalo ravnopravnog partnera u komunikaciji, i to onog koji je donedavno u svemu bio potčinjen, i čiji potencijali i sposobnosti zapravo nijesu bili ni naslućeni, znači otkriti novu igru i započeti učenje od onih čiji ste vi učitelj.

Pitanje dobrobiti koje participacija donosi djetetu, takođe može da se rasloji na dva nivoa. *Na ličnom planu*, kako je pomenuto, dijete čije se mišljenje traži, poštuje i uvažava, je ono koje uči da je vrijedno, važno i da ima sposobnosti da bude korisno. Unaprjeđenje toga aspekta ličnosti izuzetno je važno i zbog činjenice da živimo u društvu u kome smo tradicijski zadojeni uvjerenjem da smo dok smo djeca nerazumni, nesposobni, i beskorisni. Oporavak slike o djetetu kao takvom, na društvenom planu, usloviće i oporavak samopouzdanja, na ličnom planu, ali je sve to nemoguće ako *a priori* oduzmemo mogućnost da se djeca pokažu kao korisna, razumna i vrijedna, upravo kroz participaciju.

Na planu društvenih odnosa, iskustvo participacije takođe donosi brojne vrijednosti za dijete, mladog čovjeka, u globalizovanom svijetu, u kome se više nego ikad ranije lako upoznaje sa raznolikostima kultura, organizacijâ društva i života, u različitim krajevima svijeta (koji, takođe, postaju sve manje različiti). Participacija mu omogućava da prihvata i poštuje različitosti, jer se putem nje navikava na različite perspektive, različita gledišta ili vrjednovanja jednog istog problema. Na taj način se uči i saradnji sa drugima, rješavanju konflikata ili usaglašavanju gledišta i pravljenju kompromisa. Sve pomenuto važne su društvene vještine bez kojih ne može da se zamisli život mladog čovjeka u savremenom svijetu.

Zakoračimo sada u školu...

Priroda participacije u vaspitno-obrazovnom procesu: odnos učenik – učitelj u participaciji

Kako je već pomenuto, participacija podrazumijeva korijenito mijenjanje pozicije odraslog, u ovom slučaju pozicije nastavnika. Riječ je, prije svega, o nastavnikovom autoritetu, koji se ne urušava (što je navedeno kao jedan od razloga protiv participacije), već se kvalitativno mijenja. Razmatrajući odnos participacije i autoriteta nastavnika, uputno je konstatovati kako postoje dvije

vrste autoriteta nastavnika, pa ishod „borbe“ participacije i dvaju autoriteta umnogome zavisi od toga o kom je autoritetu riječ. U slučaju autoriteta zasnovanog na strahu – participacija bi svakako vodila do njegovog urušavanja (oni koji podrivanje autoriteta navode kao kontra argument participaciji, obično autoritet tumače kao nadmoć zasnovan na strahu). U slučaju kada se autoritet zasniva na poštovanju, možemo govoriti o njegovoj komplementarnosti s procesom participacije, a nikako o njegovom eventualnom degradiranju.

Kažnjavajući autoritet¹⁴ (autoritet zasnovan na strahu) svodi se na kontrolu djeteta, odnosno njegovog ponašanja strahom od kazne ili sankcije koja mu slijedi ako se dijete na ponaša na način koji od njega očekuje nastavnik. Praktikovanje toga autoriteta usmjereno je na razvoj ekstrinzične ili spoljašnje motivacije učenika (ocjene, nagrade, pohvale, ukori i sl.), koja umnogome ometa razvoj samostalnog i odgovornog ponašanja, regulisanog sopstvenim sistemom vrijednosti. Rekli bismo da je ponašanje u skladu s takvim autoritetom široko prisutno u našoj kulturi (bilo da je riječ o roditeljima, nastavnicima, ili nekim drugim starateljima).

Podržavajući autoritet¹⁵ (autoritet zasnovan na poštovanju), usmjeren je, prije svega, na razvoj intrinzičke (unutrašnje) motivacije, te razvoj unutrašnjeg lokusa kontrole. Takva motivacija podrazumijeva da dijete želi ono što radi, da mu je razvijena radoznalost, interesovanje za određene oblasti, da ono samo bira čime će se baviti (ili kako će se ponašati), ne zbog spoljašnjih potkrjepljenja, već iz lične zainteresovanosti za to. Nastavnik kao podržavajući autoritet, umjesto kontolisanja djece i njihovog ponašanja, kontroliše uslove i sredinu, djelujući tako preventivno na pojavu nekih neadekvatnih ponašanja. Uz to, takav nastavnik prvenstveno poštuje dijete, čini ga ravnopravnim partnerom u izboru, stvarajući ambijent za učenje pun podsticaja i novina, koji u djetetu bude bezuslovnu želju za znanjem. To svakako ne znači, kako se to često prigovara podržavajućem autoritetu, anarhiju, niti da dijete radi šta hoće. Naprotiv, njemu je ostavljena sloboda izbora, ali je izgrađenim sistemom vrijednosti i uvjerenja, te kontrolom sredine osigurano da će dijete praviti valjane izbore, ili takve putem kojih će se učiti odgovornosti i samostalnosti, ne bivajući prezaštićeno od posljedica svojih djela.

Pozicija nastavnika kao autoriteta u ta dva slučaja radikalno se mijenja. Nastavnik koji autoritet zasniva na strahu zapravo stoji nasuprot djetetu, i izvan nekog učenikovog prostora, uslovljavajući njegovo ponašanje sredstvima spoljašnjeg potkrjepljenja. Nastavnik koji autoritet zasniva na poštovanju stoji „na strani djeteta“, u učenikovom prostoru, koji je zapravo prostor zajedničkog

¹⁴ Vranješević, J.(2005): „Participacija učenika i autoritet nastavnika“, u časopisu *Inovacije u nastavi*, br. 4. Beograd, str. 85.

¹⁵ Ibidem, str. 86.

učenja i međusobnog nadopunjavanja. Iz te slike jasno je kako ovaj drugi naročito pogoduje razvoju participativne klime u učionici/školi, pa kao takav, sa stanovišta participativnih prava predstavlja i nužan (pred)uslov za njihovo ostvarivanje.

Praktikovanje participacije u kontekstu škole podrazumijeva brojne izazove, naročito u odnosu učitelj – učenik. Naznačićemo neke do njih.

Najšire posmatrano, participacija podrazumijeva *sliku djeteta kao aktivnog subjekta*, onog koji je u stanju da stvara i mijenja, nikako samo kao onog koji je objekat djelovanja od strane odraslih. Princip participacije upravo insistira na prepoznavanju djeteta kao bića sa svojim potrebama, stavovima i potencijalima. Zahtjev za uvažavanjem mišljenja djeteta ujedno znači i njegovo duboko poštovanje – uvažavanje njegove mogućnosti i kompetentnosti da donese valjanu odluku, koja mora da bude uvažena ako želi da se ispoštuje „stvarni interes djeteta“. Usvajanje slike o djetetu koja nosi te i slične odlike učinilo bi praktikovanje participacije prirodnim, neusiljenim i potrebnim procesom u nastavi (i van nje).

Predstava o djetetu kao kompetentnom, razumnom i sposobnom biću posljedično nužno utiče i na izmjenu *uloge nastavnika*. Ona sad bitno nadrasta isključivo nastavničku ili evaluatorsku ulogu, a sve više na snazi dobijaju „vaspitne“ uloge – motivaciona, uloga partnera u komunikaciji, partnera u afektivnoj interakciji, uloga regulatora socijalnih odnosa¹⁶. On prestaje da bude samo onaj koji sve zna, koji je tu da podučava i ocjenjuje – postaje *partner* u komunikaciji, u učenju, u življenju. Obje strane doprinose svojim iskustvom, znanjem, kompetencijama. U ranije predstavljenom modelu participacije autora R. Harta, „ljestvica“ koja podrazumijeva *saradnju* učenika i nastavnika zapravo se smatra najpoželjnijim oblikom participacije. Osim što postaje partner u komunikaciji, učenju i odlučivanju, uloga nastavnika u procesu participacije ima i posrednu vrijednost – nastavnik koji praktikuje obrazac ponašanja koji podrazumijeva poštovanje, traženje i uvažavanje mišljenja djeteta, ujedno predstavlja i poželjan model za usvajanje.

Iskustvo saradnje u donošenju odluka bitno se reflektuje i na polje *komunikacije*. Uspješna komunikacija u procesu nastave prije svega počiva na poštovanju i međusobnom uvažavanju, a upravo to je i osnov participacije. Učenje asertivnosti, praktikovanja JA poruka kao bitnog elementa zdrave i produktivne komunikacije, važni su zadaci koji se postavljaju pred učitelja – kako za sebe samog, tako i za učenike. Umijeće da se drugi sasluša, da se pokaže uvažavanje njegovog mišljenja, ili se eventualno ukaže na druge moguće perspektive, i dođe do kompromisnog rješenja – sve su to socijalne vještine koje predstavljaju nužnu osnovu participacije.

¹⁶ O „inventaru uloga nastavnika u nastavnom procesu“ vidjeti u: Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001): *Aktivno učenje*, Institut za psihologiju, Beograd, str. 68–73.

Zaključak

Osvrt na temu participacije učenika u školama samo je unekoliko okrnio rasvjetljavanje formalnog funkcionisanja toga principa. Ipak, makar i takvo upoznavanje sa tim fenomenom zasigurno nam je predočilo suštinske dobrobiti od njegovog mogućeg oživljavanja u školama. Nivo i kvalitet participacije učenika u školama ima svoje reperkusije na sve segmente funkcionisanja škole, počev od njene vaspitne i obrazovne uloge, nastavnih ili vannastavnih aktivnosti, položaja učenika i nastavnika u školi, te njihovog međusobnog odnosa, kao i na ukupno djelovanje škole kao vaspitno-obrazovne zajednice, i kvalitet njenog rada, uopšte. Riječ je, naravno, o recipročnom odnosu, u kome je unapređivanje nivoa participativnosti škole direktno srazmjerno poboljšanju svih navedenih aspekata njenog funkcionisanja.

Ako se misaonim pogledom osvrnemo na sve rečeno o fenomenu participacije, čini nam se da bi njeno stvarno praktikovanje podrazumijevalo brojne *promjene* u školi, pa ističemo neke od njih:

- Omogućiti učešće učenika *u svim važnim odlukama u školi* koje ih se tiču;
- Omogućiti učešće učenika *u učenju* – učiniti ih subjektima učenja, kreatorima, a ne prostim recipijentima znanja;
- Omogućiti *slobodu izražavanja mišljenja* u nastavi;
- Uvažiti punu *individualnost učenika* u nastavi, bez prostora za diskriminaciju po bilo kom osnovu;
- *Vratiti težište na ukupnu ličnost učenika*, kao „predmeta“ vaspitno-obrazovnog djelovanja nastavnika – ostvariti *preporod vaspitne funkcije škole*;
- Ostvariti *intenzivniju i konstruktivniju komunikaciju učenika i nastavnika*;
- Nastavu utemeljiti na *principima aktivnog učenja*, i promijeniti metode rada u školi u tom smjeru;
- Utemeljiti *kritički odnos prema znanju* – otvorenost u izboru izvora znanja, i nadasve istraživački odnos prema istini;
- Utemeljiti školu čiji je *etos počiva na demokratskim vrijednostima* i koja funkcioniše kao demokratska zajednica;
- Utemeljiti školu kojoj će *učenici željeti da pripadaju*, i koja će nadasve biti *prostor njihovog samoostvarivanja i istraživanja sebe i istina o svijetu*.

Literatura:

- Bruner, J. (2000): *Kultura obrazovanja*, EDUCA, Zagreb.
- Ivić, I. i sar. (2001): *Aktivno učenje*, Institut za psihologiju, Beograd.

–Lundy, L. (2007): „Voice“ is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, *British Educational Research Journal*, Vol. 33, No. 6, Taylor&Francis, Ltd., London, pp. 927–942.

–Pešić, M. i sar. (1999): *Participacija mladih pod lupom*, Jugoslovenski centar za prava deteta, Beograd.

–Trebješanin, Ž. (2000): *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*, Jugoslovenski centar za prava deteta, Beograd.

–Vranješević, J. (2004): „Participacija i razvoj u adolescenciji“, u časopisu *Pedagogija*, br. 1, str. 60-67.

–Vranješević, J.(2005): „Participacija učenika i autoritet nastavnika“, u časopisu *Inovacije u nastavi*, br. 4. Beograd, str. 83–91.

PARTICIPATION OF STUDENTS IN SCHOOL AS A PEDAGOGICAL IDEAL OF THE FUTURE

Abstract:

Promoting the ideal of pupil's participation in school, although it is not an invention of the present moment, it is becoming more and more important, having in mind all the challenges that a young modern man faces. A modern man has to be an active participant of his own life and the world around him, and the most favourable context for such kind of learning „by participating“, is the school itself. The principle of pupil's participation in school doesn't just imply pupil's involvement in decision making in school, but full affirmation of his personality as an active player in educational system. Participation also means individualization or more precisely, personalization of education system and its establishing on democratic values. Changes that are required to support revival of this ideal in school are many such as those that relate to actual players of educational system: pupils and teachers, relationship between them, school ethos, school organization and in the broadest sense its positioning in the society. The focus of this paper is the analysis of all aspects of students' participation in school.

Key words: pupil's participation, changing of pupil's status, teacher-pupil dyad

Veselin RAKOČEVIĆ¹

ŠKOLSKI PEDAGOG I NASTAVNICI U PROCESU PODSTICANJA RAZVOJA KOMPETENCIJA UČENIKA

Rezime:

Cilj rada bio je da se poveća količina saznanja koja se odnosi na predmet istraživanja i kreira osnova za inovativni koncept nastave. Taj cilj ostvaren je kroz razmatranje kompetencija koje su potrebne školskim pedagogima i nastavnicima za stvaranje ambijenta za učenje u kojem će učenici bolje razumjeti sami sebe i uspješnije učiti, kao i kroz razmatranje kompetencija koje se odnose na unapređenje nastavnog procesa. Naglašava se mogućnost kreiranja odgovarajućih instrumenata koji se mogu primijeniti u praksi. Inspiracija za pisanje rada zasnovana je na prethodno objavljenoj monografiji autora, i drugim knjigama iz oblasti pedagogije, psihologije i menadžmenta, uključujući i međunarodne standarde kvaliteta iz oblasti obrazovanja.

Ključne riječi: kompetencije, učenik, školski pedagog, nastavnik, proces nastave

Uvod

Naša zemlja nalazi se na začelju imajući u vidu kvalitet obrazovanja koje naši učenici dobijaju u školi, što je potvrđeno međunarodnom procjenom postignuća učenika (npr. PISA itd.). Kako možemo da unaprijedimo obrazovanje naših učenika, koje je i pored reforme obrazovanja koja je u toku, u najbitnijem i dalje usmjereno na nastavnika i sadržaj koji on očekuje da će učenik usvojiti u školi, umjesto, na učenika i razvoj njegovih kompetencija. Zato je predmet ovog rada istraživanje načina na koji nastavnici i školski pedagozi zajednički mogu doprinijeti podsticanju razvoja kompetencija učenika u nastavnom procesu.

Kompetencije učenika odnose se na njihov kapacitet i potrebu da u interakciji sa nastavnicima i stručnim saradnicima bolje razumiju sami sebe

¹ Dr Veselin Rakočević, doktor nauka o menadžmentu – oblast obrazovanje i profesor pedagogije;

i obavljaju učenje kroz koje razvijaju svoje potencijale poboljšanjem znanja, vještina i sposobnosti koje mogu upotrijebiti u sadašnjosti i budućnosti.

Kompetencije koje se odnose na stvaranje ambijenta za učenje u kojem će učenik bolje razumjeti sam sebe

Da bi školski pedagozi i nastavnici mogli uspješno sudjelovati u procesu nastave neophodno je da stvore takav ambijent za učenje u kojem će učenici imati priliku da bolje razumiju sami sebe i djelotvornije uče. Taj proces obuhva uzajamno povezan sistem znanja, vještina i vrijednosti koje su potrebne školskim akterima u vaspitno-obrazovnom procesu. U taj sistem spadaju: sposobnosti, učenje, stavovi; vrijednosti; percepcija; individualno odlučivanje; motivacija i emocije. Razmotrićemo ih u nastavku, počevši od sposobnosti.

Čovjek u toku života razvija različite *sposobnosti* u porodici, obrazovnim ustanovama, radnom mjestu i zajednici u kojoj postoji. Sposobnost se definiše kao kapacitet pojedinca za obavljanje određene aktivnosti. Sposobnost se ogleda kroz različite vrste inteligencije. Suštinsko pitanje sa stajališta nastavnika i školskih pedagoga koji rade u obrazovnim ustanovama je znati kako se učenici razlikuju u sposobnostima i koristiti to znanje za poboljšanje zajedničkog vaspitno-obrazovnog procesa. U prilog adekvatnog odgovora na to pitanje ide Gardnerova teorija višestrukih inteligencija. Naime, on pod inteligencijom podrazumijeva „sposobnost rješavanja problema ili oblikovanja proizvoda koji su važni u određenom kulturnom okruženju ili zajednici“. Tvrdi da postoji najmanje sedam različitih inteligencija odnosno sposobnosti (lingvistička, logičko-matematička, prostorna, tjelesno-kinestička, muzička, interpersonalna i intrapersonalna).

Svi učenici mogu imati različite vrste inteligencija, ali pri rješavanju određenih problema jasno je da se njihovi potencijali negdje jače, a negdje slabije ispoljavaju. Taj pristup ne ograničava i ne kategoriše učenike, već im omogućava da maksimalno razviju svoje sposobnosti, a posebno u onoj oblasti kojoj su najviše skoloni. Da bi se to desilo potrebno je da imaju podršku od svoje okoline i da budu istrajni u realizaciji svojih mogućnosti. Postoje ček liste za mjerenje višestrukih inteligencija kod učenika (Armstrong, 2006), kao i upitnici profesionalnih interesa i skolonosti. Radi odgovarajuće podrške učenicima u njihovom procesu razvoja sposobnosti polazi se od biografskih karakteristika svakog učenika posebno, koje se odnose na uspjeh i ponašanje učenika u porodici i školi, njihove snage (talente) i slabosti, zdravstveno stanje, materijalne prilike itd. Te karakteristike objektivne su i lako dostupne iz pedagoške dokumentacije.

Danas se posebna pažnja posvećuje vještačkoj inteligenciji, kao području istraživanja u kojem se uz pomoć računara i ostale informaciono-komunikacione tehnologije, nastoje izgraditi sistemi koji obuhvataju barem neke od prethodno

naznačenih vrsta inteligencije. Takvi računarski programi osmišljavaju se za obavljanje zadataka na visokom nivou stručnosti.

Da bi učenici bolje razumjeli i razvijali svoje sposobnosti njihovi školski pedagozi i nastavnici im pomažu da steknu *pojam o sebi*, tj. da steknu znanje o tome ko su; da otkriju načine na koje oni sami sebe shvataju. Takođe je važno pomoći učenicima da steknu *samopoštovanje* na osnovu ocjene koju svaki učenik ima o sebi i da zna odlučiti šta je u tom konceptu dobro, a šta loše i kakav *utisak* ostavlja na druge ljude. Osim toga, važno ih je podstaći da na odgovarajući način *interpretiraju stvarnost* i važne događaje u svom životu, da postavljaju *ciljeve i strategije* odnosno, da rasvijetle načine na koje ih planiraju postići u budućnosti.

Nastavnici, školski pedagozi i učenici treba da shvate da je *učenje* doživotni proces tokom kojeg se unapređuje sopstvena djelatnost. Obaveza je nastavnika da u saradnji sa školskim pedagozima učenicima objasni koje će kompetencije iz svakog nastavnog predmeta razviti kako bi učenici mogli da pristupe opsežnoj obradi informacija od visoke relevantnosti. Tu svakako spada razvoj osam ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje koje su navedene u Evropskom referentnom okviru, među kojima je i kompetencija „Učiti kako učiti“.

Učenici svakodnevno imaju brojne *stavove* koje stvaraju i mijenjaju u kontaktu sa nastavnicima, školskim pedagozima i ostalim akterima nastavnog procesa u vezi sa obrazovnim uslugama koje im oni pružaju, dok školski pedagozi i nastavnici kontinuirano donose brojne stavove o ponašanju različitih učenika u nastavnom procesu i razvoju njihovih kompetencija. Da bi se dobile pouzdane informacije u vezi onoga što podsticajno djeluje na učenje i ponašanje učenika provode se istraživanja njihovih stavova, kao i stavova nastavnika. Tako na primjer, školski pedagog može ispitati stavove nastavnika koji se odnose na to koliko su oni zadovoljni svojim poslovima i obrazovnim uslugama koje pružaju učenicima, takođe može ispitati i stavove učenika o tome koliko su oni zadovoljni školom i obrazovnim uslugama pojedinih nastavnika. Tu svakako spada i procjena nastave od strane učenika odnosno, ispitivanje njihovih stavova o tome koliko uspješno nastavnici podstiču razvoj njihovih kompetencija iz pojedinih oblasti (predmeta). Cilj takvih istraživanja može biti identifikacija postojećih stavova učenika i nastavnika te njihova prezentacija na sjednicama i sastancima koji se odvijaju u školi, i pravljenje baze podataka koja će služiti za poboljšanje kvaliteta nastave i podsticanje razvoja kompetencija učenika iz različitih predmeta.

Učenik uspostavlja *vrijednosti* u djetinjstvu i mladosti pod uticajem porodice, škole i okoline. Kada su već formirane one utiču na njihove stavove i ponašanje. Vrijednosti učenika su unutrašnja mjera ili kriterijum koja ga usmjerava prema ostvarenju važnih ciljeva u njegovom životu. Prema našem

mišljenju najvažniji ciljevi prema čijem ostvarenju treba usmjeravati učenike su: zdravlje, porodica, karijera i odgovornost.

Školski pedagog na osnovu dostupnih saznanja iz tih oblasti može da kreira odgovarajuće instrumente i u saradnji sa nastavnicima voditeljima odjeljenja i roditeljima učenika sazna koliku važnost svaki učenik pridaje naznačenim vrijednostima i u tom pravcu mu dati podršku.

Svaki učenik opaža školsku realnost na drugačiji način. Učenici jednog odjeljenja prisustvuju istom času u isto vrijeme a svako od njih ima različitu *percepciju* o tom času. Za svakog učenika pedagoška realnost je sasvim lični fenomen utemeljen na njegovim potrebama, željama, interesovanjima, vrijednostima i iskustvima.

Školska realnost je za učenika smo ono što on percipira da postoji ili da se događa, a ne ono što stvarno jeste, to je temelj na kome se stvaraju njegove odluke o daljem učenju i sopstvenom angažovanju u nastavi.

Školski pedagozi i predmetni nastavnici mogu kroz određena kvalitativna i kvantitativna istraživanja percepcije učenika saznati koja svojstva pedagoške realnosti pojedini učenik smatra svojim potrebama u vezi sa određenim nastavnim predmetom ili disciplinom. Oni mogu na temelju tih potreba izvršiti promjene u nastavnom procesu na način da učenici pojedine pedagoške situacije percipiraju kao zadovoljavajuće i u skladu sa njihovim specifičnim potrebama, željama i interesovanjima.

Da bi učenici percipirali vaspitanje i obrazovanje koje dobijaju u školi kao kvalitetno, potrebno im je obezbijediti odgovarajuću opremu i ugodan ambijent za učenje.

Učenici kontinuirano donose brojne *odluke* vezane za različite aspekte vaspitno-obrazovnog života u školi. Pod odlukom se podrazumijeva izbor jedne mogućnosti (alternative) između dvije ili više ponuđenih. Učenici mogu donijeti odluku samo ukoliko postoji mogućnost da biraju između više ponuđenih zadataka.

Ukoliko učenik nema mogućnost izbora, onda on ne može donijeti odluku, jer je pisiljen da obavi određenu radnju na primjer, učenje ili da učestvuje u određenoj slobodnoj aktivnosti itd. Učenik će donijeti bolju odluku ukoliko su mu jasni kriterijumi za ocjenjivanje određene obrazovne ponude. Neki učenici mogu biti ograničeni svojim postojećim znanjima, vještinama, vrijednostima i ciljevima i zbog toga pasivno primati i reprodukovati informacije koje im dolaze od nastavnika, umjesto da krenu u aktivnu obradu informacija koje ispunjavaju njihove obrazovne potrebe i obogaćuju i oplemenjiju njihov život u sadašnjosti i budućnosti.

Motivacija učenika je ključ za podsticanje razvoja njegovih kompetencija. Ako učenik želi da razvije svoje kapacitete u određenoj oblasti i na taj način stekne diplomu iz te oblasti, on je sebi postavio specifičan cilj koji će ostvariti

učenjem kroz vrijeme koje slijedi. Desi li se da on prekine sa učenjem, njegovo ponašanje neće biti usmjerenio prema cilju. Učenik je unutrašnje motivisan kada je razvio spontanu skolonost za učenjem, sopstvenim rastom i razvojem i kada se osjeća kompetentnim u tom procesu. Motivacija učenika dešava se onda kada je on usmjeren na cilj i pri tom osjeća da je neka aktivnost u skladu sa njegovim interesovanjima i pristupa joj sa užitkom i optimizmom. Školski pedagog i nastavnici zajedno doprinose tome da učenici postavljaju svoje ciljeve kao rezultate koje će postići sopstvenom aktivnošću, da znaju razloge zašto ih žele postići i načine njihove realizacije, to će ih podstaći da maksimalno napreduju.

Učenici *emocije* ili osjećanja ispoljavaju u pojedinim specifičnim trenucima u nastavi. Te emocije usmjerene su prema nastavnicima, drugim učenicima, roditeljima itd. One su povezane sa učenikovim učenjem i ponašanjem. Emocije su neizbježni pratilac školskog života. Školski pedagogi i nastavnici koji shvataju značenje pojedinih emocija znatno će poboljšati svoju sposobnost predviđanja ponašanja svojih učenika. Postoje upitnici za samoprocjenu emocionalne kompetencije nastavnika i učenika koji se mogu pronaći u knjizi: Chabot D. & Chabot M., (2009): *Emocionalna pedagogija*, Educa, Zagreb.

Kompetencije koje se odnose na unapređenje nastavnog procesa

Unapređenje kvaliteta nastavnog procesa obuhvata kreiranje povoljnog ambijenta za učenje učenika koji je prethodno razmotren kao i podsticanje razvoja njihovih kompetencija kroz procese planiranja, organizovanja, realizacije i evaluacije nastave o čemu će biti riječi.

U procesu *planiranja*, važno je precizno definisati ishode učenja iz pojedinih nastavnih predmeta i odrediti metode procjenjivanja postignuća svakog ishoda i načine i kriterijume praćenja i vrednovanja učenja učenika, prema kojima se može utvrditi jesu li ishodi ostvareni i za koja se postignuća mogu dobiti određene ocjene.

Važno je formulirati jasne i mjerljive ishode učenja i tom prilikom se fokusirati na ono što će učenik moći interpretirati, opisati, definisati, uporediti, razlikovati, argumentovati, izraditi, primijeniti itd., u kojim okolnostima i koliko uspješno je to potrebno učiniti. Neprecizne glagole kao što su na primjer znati, cijeniti, zapamtiti, upoznati, naučiti, osvijestiti itd., potrebno je izbjegavati kao i to što će nastavnik činiti tokom izvođenja određenog nastavnog programa i o kojim sadržajima će se govoriti.

Radi preciziranja željenih nivoa postignuća (dubine učenja učenika) najčešće se primjenjuje Bloomova taksonomija obrazovnih postignuća. U toj taksonomiji, koja je kasnije revidirana, predstavljeno je šest temeljnih nivoa postignuća učenika koji se kreću od najnižih i za učenike najmanje zahtjevnih,

prema višima koji pretpostavljaju složenije pristupe učenju i veću samostalnost učenika. Postignuća višeg nivoa pretpostavljaju sposobnost ostvarivanja ishoda nižih nivoa. Nastavnik autonomno odlučuje do kojeg nivoa želi dovesti svoje učenike i zašto upravo do tog nivoa.

Nastavnici i stručni saradnici, nakon što utvrde kompetencije koje će učenici razviti u toku procesa učenja iz pojedinih predmeta i kroz koje ishode učenja, pristupaju stvaranju *organizacionih* pretpostavki za njihovu uspješnu realizaciju. Te pretpostavke sastoje se iz seta međusobno povezanih aktivnosti među koje spada obezbjeđivanje prostora i opreme, uključujući i informaciono-komunikacionu tehnologiju u skladu sa pedagoškim standardima. Što se tiče veličine odjeljenja, najbolji efekti postižu se u pogledu učenja i ponašanja učenika kada bi u odjeljenju bilo od 15 do 17 učenika, i kada bi uz nastavnike u svakom odjeljenju po mogućnosti bio i po jedan školski pedagog. U takvim odjeljenjima nastavnici i školski pedagozi imali bi više vremena da posvete pažnju svakom učeniku a manje bi vremena trošili za manje bitne stvari kao što je disciplinovanje učenika itd. Najbolje je ukoliko škola ima mogućnosti da organizuje rad u jednoj odnosno prvoj smjeni, jer u tom periodu većina učenika je najbolje raspoložena za učenje.

Nastavnici i školski pedagozi koji jednom postanu kompetentni ne ostaju uvijek takvim, oni kroz različite programe i putanje učenja – formalne i informalne treba kontinuirano da razvijaju svoje *potencijale* da bi mogli poboljšati sopstvene kompetencije koje su im potrebne u svakodnevnim susretima sa učenicima.

Oni mogu uspješno podsticati razvoj kompetencija učenika onda kada razumiju grupno ponašanje i *timski rad*. Tim prije što su odjeljenja učenika formalne grupe u kojima se vaspitavaju i obrazuju učenici koji se među sobom razlikuju. Uprkos tim razlikama odjeljenja učenika se najčešće formiraju prema uzrastu, i tu prema unaprijed utvrđenom kurikulumu treba da stiču iste kompetencije, jer škole iz materijalnih i drugih razloga ne mogu individualno pristupiti svakom učeniku posebno. U takvim odjeljenjima neki učenici brže a neki sporije napreduju, dok neki napuštaju školu kao srednjoškolci.

Školski pedagozi i nastavnici, onda kada je to potrebno, praktikuju timski rad u kome individualno angažovanje učenika u okviru tima dovodi do nivoa uspješnosti koji je veći od zbira pojedinačnih doprinosa.

Podsticanje razvoja kompetencija učenika dešava se kroz *komunikaciju* sa nastavnicima i školskim pedagozima. Komunikacija je ustvari prijenos informacija verbalnim (usmeno, pisano, digitalno) i neverbalnim putem kojim se nastavnici i školski pedagozi služe da bi podstakli učenike da razvijaju kompetencije koje su im potrebne. Komunikacijom se kod učenika može pobuditi želja za učenjem, ali i odvratiti od toga. Osim što se komunikacijom učenici mogu informisati i podsticati, ona ima i informativnu funkciju i kroz taj

proces se vrednuju rezultati učenja učenika. Podsticajna komunikacija dešava se onda kada su učenici maksimalno angažovani da razvijaju svoje potencijale.

Procjenjivanje kompetencija učenika je koncept koji je povezan sa određenim standardima kvaliteta. Dostignutost standarda provjerava se kroz eksterno (spoljašnje) i interno (unutrašnje) *osiguranje kvaliteta* obrazovne ustanove.

Učenici, njihovi roditelji, poslodavci, zaposleni i društvo u cjelini očekuju da obrazovne ustanove ostvare visok stepen kvaliteta. One koje u tome uspiju biće u znatnoj prednosti u odnosu na konkurenciju, jer su uspjele da bolje primijene koncept kvaliteta i shvate ga kao proces stalnog poboljšanja sopstvenih usluga.

Osiguranje kvaliteta obrazovne ustanove je proces praćenja aktivnosti da bi se obezbijedilo da se one izvrše kao što je planirano i u skladu sa dogovorenim standardima kvaliteta. U tom procesu učestvuju učenici, roditelji, zaposleni, poslodavci, predstavnici sistema obrazovanja. Niko od njih ne može da zna da li se vaspitanje i obrazovanje u određenoj obrazovnoj ustanovi odvija na odgovarajući način sve dok se ne procijene izvršene aktivnosti i dok se ne uporedi svarni učinak sa planiranim standardima. Uspješan proces osiguranja kvaliteta u obrazovnoj ustanovi obezbjeđuje da se planirane aktivnosti realizuju tako da vode do postizanja planiranih ciljeva. Obrazovna ustanova je obezbijedila kvalitet vaspitno-obrazovnog rada onda kada je postigla planirane ciljeve. Ti ciljevi obuhvataju i kompetencije učenika koje će oni steći u toku procesa učenja.

Proces osiguranja kvaliteta saastoji se od: mjerenja ostvarenog kvaliteta; poređenje ostvarenog kvaliteta u odnosu na standarde i preduzimanje korektivnih akcija radi unapređenja rada.

Kompetencije učenika razvijaju se na najbolji mogući način onda kad oni iskoriste podsticaje koji im dolaze od kompetentnih nastavnika i školskih pedagoga i iz okruženja uključujući i medije i obrazovnu tehnologiju i postignu vrlo visoke rezultate u skladu sa standardima kvaliteta i standardima propisanim međunarodnim testiranjima učenika. U tom pravcu nastavno osoblje treba poboljšati svoja znanja, vještine i sposobnosti da bi mogli učenike stalno suočavati sa izazovima i dati im priliku da savladaju te izazove.

Zaključak

U radu je iznijeto shvatanje o tome kakav bi koncept nastava trebala imati da bi se u njoj učenici osjećali prijatno i donosili odluke u skladu sa svojim individualnim i zajedničkim potrebama. Školski pedagozi i nastavnici mogu doprinijeti poboljšanju razvoja kompetencija učenika ukoliko im kroz uzajamnu saradnju pristupaju kao pojedincima. Iz toga proizlazi potreba za kreiranje nastavnog ambijenta u kojem će učenici bolje razumjeti svoje

sposobnosti, stavove, vrijednosti, percepciju, motivaciju i emocije kako bi mogli uspješnije učiti i razvijati svoje kompetencije. Samo školski pedagozi i nastavnici koji sistematski i kontinuirano razvijaju svoje kompetencije pripremajući se za procese planiranja, organizovanja, realizacije i evaluacije nastave mogu kroz zajedničke susrete podsticati učenike da se aktivnije uključe u razvoj kompetencija koje su im potrebne za život i rad u informaciono-komunikacionom društvu.

Postoji mogućnost daljeg teorijskog i praktičnog – pojedinačno ili u cjelini, istraživanja problema koji su razmatrani u ovom radu.

Literatura:

- Armstrong, T. (2006): *Višestruke inteligencije u razredu*, Educa, Zagreb.
- Armstrong, T. (2008): *Najbolje škole*, Educa, Zagreb.
- Atkinson/Hilgard, (2007): *Uvod u psihologiju*, Naklada Slap.
- Bergau, S. (2007): *Kvalifikacije*, Savjet Evrope-
- CARDS Projekat (2008): *Priručnik za učenje usmjereno na učenika*, Podgorica.
- Chabot, D.& Chabot, M. (2009): *Emocionalna pedagogija*, Educa, Zagreb.
- Education and Culture, Socrates – Tempus, *Uvod u usklađivanje obrazovnih struktura u Evropi*, <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>
- Evropska komisija, Opća uprava za obrazovanje i kulturu, (2010, inter.): *Evropski kvalifikacijski okvir za cjeloživotno učenje (EQF)*
- Fejdetić, M. & Galić M. & Petrinšak S. (2009): *Kompetencije učitelja i ishodi učenja*
- Gardner, H. & Kornhaber, L. M. & Wake K. W. (1999): *Inteligencija – različita gledišta*, Naklada Slap.
- Hrnjica, S. (1990): *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti*, Beograd.
- Institut za društvena istraživanja Zagreb, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, (2006-2007 proj.): *Ključne kompetencije „Učiti kako učiti“ i „poduzetništvo“ u osnovnom školstvu Republike Hrvatske*, Zagreb.
- Johnmarshall, Reeve (2010): *Razumijevanje motivacije i emocija*, Naklada Slap.
- Lončarić, D. & Pejić Papak, P. (2009): „Profiliranje učiteljskih kompetencija“, *Odgojne znanosti*, 11(2), Zagreb.
- Nikolić, R. , (2008): „Savremene uloge i kompetencije nastavnika“, *Inovacije u nastavi* br. 1, Beograd.
- Pantić, N. priredila (2008): *Usaglašavanje programa obrazovanja prosvjetnih radnika u zemljama Zapadnog Balkana*, Beograd.

- Piršl, E. (2010): *Koje kompetencije učitelja/nastavnika?*, (slajdovi) Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
- Pučko-Razdevšek, C. (2010, inter.): *Kakovog učitelja/nastavnika (očekuje) škola danas (i sutra)?*
- Rakočević, Veselin (2010): „Osnovne karakteristike inovativne – kvalitetne škole“, *Direktor škole*, broj 2, Beograd.
- Rakočević Veselin, (2010): „Liderstvo nastavnika, učenika i roditelja“, *Direktor škole*, broj 1, Beograd.
- Rakočević, Veselin (2004-2005): *Program podrške doživotnom učenju i neformalnom obrazovanju mladih i odraslih Bijelog Polja* – Autor projekta.
- Rakočević, Veselin (2006-2008): *Dodatnim obrazovanjem do potrebnih znanja* – Autor projekta.
- Rakočević, Veselin (2009): „Evaluacija radne uspješnosti zaposlenih u školi“, *Direktor škole* broj 3, Beograd.
- Rakočević, Veselin (2009): „Kreiranje strategije razvoja škola u kontekstu informaciono-komunikacionog društva“, *Obrazovna tehnologija*, broj 1-2, Beograd.
- Rakočević, Veselin (2009): „Organizacija vaspitno-obrazovnog rada škole“, *Direktor škole*, broj 4, Beograd.
- Rakočević, Veselin (2009): „Razvojno planiranje i realizacija vaspitno-obrazovnog rada škole“, *Direktor škole*, broj 1-2, Beograd.
- Rakočević, Veselin (2010): „Pojam liderstva i menadžmenta škole“, *Direktor škole*, broj 3, Beograd.
- Rakočević, Veselin (2010): „Razvoj ljudskih potencijala škole“, *Obrazovna tehnologija*, broj 1, Beograd.
- Rakočević, Veselin (2010): *Liderstvo u procesu razvoja škole* – monografija, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica.
- Rakočević, Veselin (2010): *SWOT analiza škole*, Metodika praksa broj 1, Školska knjiga, Beograd, Učiteljski fakultet Vranje.
- *Razvoj ključnih kompetencija u crnogorskom obrazovnom sistemu* (2008): Podgorica.
- Robins P. S., Coulter M. (2005): *Menadžment*, data status, Beograd.
- Rot, N. & Radonjić, S. *Opšta psihologija*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Standardi i smjernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom prostoru obrazovanja.
- *Strategija uspostavljanja Nacionalnog okvira kvalifikacija u Crnoj Gori (za period 2008-2010. godina)*, Podgorica.
- Suzić, N. (2010 internet) *Kompetencije za XXI vijek*.
- Vidović, V.V. (2008): *Kompetencije kao ishodi učenja i trajno obrazovanje*, Zagreb.

–Vidović, V.V. (2009): *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, Zagreb.

–Vilotijević, Mladen (2011): *Kompetencije direktora škole*, Direktor škole broj 1, Beograd.

–Vlahović-Štetić, V. (2010, inter.), *Ishodi učenja: prema kurikulumu usmjerenom na kompetencije u visokom obrazovanju*, Zagreb.

–Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja *Standardi znanja, veština i vrednosnih stavova (kompetencije) za profesiju nastavnik* (2009): Beograd.

HOW SCHOOL PEDAGOGUES AND TEACHERS SUPPORT DEVELOPMENT OF STUDENTS' COMPETENCES

Abstract:

The aim of this paper is to draw attention to the fact that amount of knowledge is gradually increasing to the subject of this research and represents a basis for the innovative approach to teaching. To reach the set goal competences that are required by a school pedagogue and teachers for the design of learning environment where students are able to understand themselves and attain better learning outcomes, including competences that improve the quality of teaching, have been taken into consideration. There are possibilities for the design of tools for implementation in practise. Monograph and other published books in the field of pedagogy, psychology and management, including international quality standards in the education domain, have inspired the author to write this paper.

Key words: competences, student, school pedagogue, teacher, teaching process

Milena KOVAČEVIĆ¹

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE

Rezime:

U radu se razmatra pitanje kompetencija koje su neophodne svim profesionalcima koji rade u području obrazovanja, a naročito nastavnicima, kao nosiocima vaspitno-obrazovnog procesa. Imajući u vidu značaj obrazovanja, od nastavnika se očekuje da kod učenika razviju kompetencije neophodne za cjeloživotno učenje. Da bi to postigli, potrebno je da sami ovladaju određenim kompetencijama. Akcenat je stavljen na ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. Pored toga, u radu se bavimo i opštim kompetencijama, potrebnim svim visokoobrazovanim kadrovima, kao i specifičnim stručnim kompetencijama koje moraju da posjeduju osobe koje se bave obrazovanjem.

Ključne riječi: kompetencije za cjeloživotno učenje, opšte kompetencije, stručne kompetencije, kompetencije nastavnika.

Uvod

Reformom vaspitno-obrazovnog sistema u Crnoj Gori desile su se brojne promjene u organizaciji nastave kako bi se išlo u korak sa savremenim evropskim tendencijama u području obrazovanja. Došlo je do demokratizacije škole, promjena planova i programa u osnovnim i srednjim školama, što je prouzrokovalo inovacije u ciljevima i zadacima nastave, sadržajima, odnosu učenika i nastavnika itd. Sve te promjene neminovno su doprinijele javljanju novih uloga i zadataka nastavnika, a, u skladu s tim, i razvijanju novih kompetencija.

Potreba za razvijanjem novih kompetencija nastavnika dovodi do preispitivanja, inoviranja i mijenjanja programa obrazovanja budućih nastavnika i ostalih programa prosvjetno-pedagoškog smjera. Proučavajući tendencije koje se javljaju u Evropi u posljednjih petnaestak godina kada je u pitanju

¹ Diplomirani pedagog, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

visokoškolsko obrazovanje, čini se da se kod nas javlja potreba njihovog dodatnog unapređivanja. Tradicionalni pristup planiranju programa polazi od sadržaja određene naučne discipline. Kod takvog pristupa, nastavnici na početku godine odrede koji su to sadržaji koje će studentima prezentovati, u kom periodu, na koji način će to raditi, a provjera se vrši na osnovu toga u kojoj mjeri su studenti savladali predviđeni program, tj. ključni predmet vrednovanja usvojenosti programa su nastavni sadržaji. S druge strane, na internacionalnom nivou danas se sve više govori o kurikularnom pristupu visokom obrazovanju koji bi za polazište imao *ishode učenja*, odnosno definisane *kompetencije* diplomiranih studenata. Takav program, osim na pitanje *šta se uči* (koji sadržaji, odnosno koja znanja su potrebna), odgovara i na pitanje *zašto se uči* (kakvi će biti ishodi učenja), *kako se uči* (kojim metodama i postupcima će se studentu osigurati sticanje određenih kompetencija), *pomoću čega učiti* (uz primjenu kojih medija) i *na koji način vrednovati* ostvarenost kompetencija.

Cilj ovoga rada nije detaljna analiza postojećeg sistema obrazovanja budućih nastavnika u Crnoj Gori, niti kritička analiza postojećih i potrebnih kompetencija nastavnika, već sublimacija i pregled nekih istraživanja i mišljenja o toj temi kako bi se istakao njen značaj i aktuelnost i dao podsticaj za neko buduće, ozbiljnije istraživanje.

1. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje

Razmatranje kompetencija nastavnika ne možemo započeti a da ne pomenemo kompetencije za cjeloživotno učenje, koje su neophodne svakom savremenom čovjeku, bez obzira na profesiju. Evropska komisija je 2005. godine objavila preporuku za parlament EU pod nazivom Evropski okvir za ključne kompetencije za cjeloživotno učenje (*Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*). Taj dokument usvojen je 2006. godine od strane Evropskog parlamenta i Savjeta Evrope. Njime se preporučuje uvođenje koncepta ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje.

Filozofija doživotnog učenja nije novijeg datuma, ali čini se da u 21. vijeku dobija na značaju više nego ikad ranije. Ona je zapravo temelj savremenih reformi koje se dešavaju u području obrazovanja. Svjedoci smo da znanja i vještine koje stičemo brzo zastarijevaju. Stoga je u savremenom svijetu neophodno razviti kod svakog pojedinca vještine i sposobnosti za doživotno samostalno učenje i sticanje znanja.

Podsticaj za primjenu ideje o doživotnom učenju dat je izvještajem Međunarodne komisije UNESCO-a o obrazovanju za 21. vijek pod nazivom „Obrazovanje – Skrivena riznica“, čiji je autor Žak Delor (*Jacques Delors*). U tom izvještaju kaže se da se obrazovanje za 21. vijek, ukoliko hoće u potpunosti

da odgovori svojim ciljevima, mora organizovati oko četiri osnovne oblasti koje će tokom života svakog pojedinca predstavljati stubove znanja:

- *Učenje za znanje* ne odnosi se toliko na usvajanje znanja, koliko na ovladavanje sredstvima saznanja;
- *Učenje za rad*, odnosno za djelovanje u okruženju, ne odnosi se samo na pripremu i sticanje znanja za obavljanje određenih poslova, već i na osposobljavanje za samostalno učenje i primjenu stečenih znanja;
- *Učenje za život* odnosi se na učestvovanje i saradnju ljudi u svim vidovima humanih djelatnosti, što podrazumijeva pripremu ljudi za razvoj saradnje, tolerancije, ravnopravnih odnosa i uvažavanja potreba drugih;
- *Učenje za postojanje* podrazumijeva slobodu mišljenja, ocjenjivanja i maštanja koje su neophodne za ispoljavanje ličnog talenta i gospodarenje sopstvenom sudbinom. Razvijanje samostalnosti, samoinicijativnosti, kreativnosti, kritičkog mišljenja pojedinca je neophodno za samoostvarenje njegove ličnosti.²

Kompetencije za cjeloživotno učenje definišu se kao kombinacija znanja, vještina i stavova koji odgovaraju konkretnoj situaciji, odnosno kontekstu i koje bi svaki pojedinac trebao da stekne tokom obaveznog formalnog obrazovanja i da ih razvija kroz dalje, neformalno obrazovanje. „Ključne kompetencije su prenosivi multifunkcionalni sklop znanja, vještina i stavova koji su potrebni svim pojedincima za njihovu ličnu realizaciju i razvitak, uključivanje u društvo i zapošljavanje. Treba ih razviti do kraja obaveznog obrazovanja i predstavljaju temelj za dalje učenje kao dio cjeloživotnog učenja.“³ Te kompetencije *prenosive* su, što znači da su primjenjive u mnogim situacijama i kontekstima i *multifunkcionalne*, što znači da se mogu upotrijebiti za postizanje nekoliko ciljeva kod rješavanja različitih problema i zadataka.⁴

Sticanje određenog nivoa kompetencije može se posmatrati kao sposobnost pojedinca da upotrijebi i kombinuje svoje znanje, sposobnosti i kompetencije u zavisnosti od određenog konteksta. To zapravo znači da se nivo kompetencija određene osobe određuje njenom sposobnošću da se snađe u različitim situacijama.⁵

² Vidi: Delor, Ž. (1996): „Četiri stuba obrazovanja“, u: Jovanović, B. i Stanojević, V. ur. (2008): *Praktikum za školsku i porodičnu pedagogiju*, Pedagoški fakultet u Jagodini, Jagodina, str. 15–22.

³ Evropska komisija, Uprava za obrazovanje i kulturu. Realizacija radnog programa *Obrazovanje i usavršavanje 2010: „Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – evropski referentni okvir“*, u časopisu: *Profesionalni razvoj nastavnika u Crnoj Gori*, broj. 6, Podgorica, 2010, str. 24.

⁴ Vidi: Isto, str. 24–25.

⁵ Vidi: Radni dokument članova komisije (2005): *Na putu ka evropskom kvalifikacionom okviru za doživotno učenje*, Savjet Evropske Unije, Brisel, str. 12.

Evropski referentni okvir izdvaja osam ključnih kompetencija koje su potrebne svim članovima društva koje počiva na znanju:

1. Komunikacija na maternjem jeziku odnosi se na sposobnost izražavanja pojmova, misli, osjećanja, činjenica i mišljenja u usmenoj i pisanoj formi (slušanje, govor, čitanje i pisanje), kao i uspostavljanje jezičkih interakcija na odgovarajući i kreativan način, u ukupnom društvenom i kulturnom kontekstu;

2. Komunikacija na stranim jezicima povezana je sa komunikacijom na maternjem jeziku i odnosi se na četiri vrste sposobnosti – slušanja, govorenja, čitanja i pisanja na stranom jeziku;

3. Matematička pismenost i osnovna znanja iz nauke i tehnologije odnose se na sposobnost razvijanja i primjene matematičkog mišljenja u cilju rješavanja problema u svakodnevnim situacijama, sposobnost korišćenja znanja za objašnjavanje i razumijevanje prirode, te sposobnost razumijevanja promjena izazvanih ljudskom djelatnošću;

4. Digitalna kompetencija je sposobnost sigurnog i kritičkog korišćenja informacione tehnologije u svakodnevnom životu;

5. Učiti kako se uči podrazumijeva sposobnosti organizovanja procesa vlastitog učenja, efektivnog korišćenja vremena i informacija, sticanja, primjene i evaluacije znanja, poznavanja vlastite strategije učenja;

6. Međuljudska i građanska kompetencija podrazumijeva sposobnost rješavanja konflikata i efikasnu saradnju s drugima, u različitim situacijama i kontekstima;

7. Smisao za inicijativu i preduzetništvo predstavlja sposobnost pojedinca da ideje pretvori u djela. Ona podrazumijeva spremnost za uvođenje inovacija, preuzimanje rizika, prihvatanje promjena, preuzimanje odgovornosti za sopstvene akcije, razvijanje strateških vizija, planiranje i vođenje projekata;

8. Opšta kultura i kulturno izražavanje odnosi se na razumijevanje važnosti kreativnog izražavanja ideja, iskustava i emocija kroz muziku, ples, književnost i likovnu kulturu.⁶

Razvojem strategije cjeloživotnog učenja eliminiše se stroga podjela između formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja i uvažavaju svi oblici učenja. Znanje koje se stiče tokom formalnog obrazovanja više nije dovoljno da se obezbijedi sigurna pozicija u toku radne karijere. Savremeni čovjek mora biti sposoban da uči i prilagođava se novim uslovima i radnim zahtjevima. Sticanjem pomenutih kompetencija pojedinac se osposobljava da samostalno usvaja potrebna znanja, što je preduslov njegove uspješnosti

⁶ Vidi: *Key competences for lifelong learning*. Dostupno na:
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm

u daljem radu, životu i učenju. Svaka od navedenih kompetencija jednako je važna, jer svaka doprinosi uspješnom snalaženju pojedinca u savremenom društvu koje počiva na znanju. Stoga je potrebno da one budu prepoznate u planovima i programima na svim nivoima formalnog obrazovanja – od predškolskog do univerzitetskog.

Navedene kompetencije osnova su koju moraju posjedovati svi i služe kao baza za dalje definisanje opštih kompetencija, koje bi trebalo razvijati na svim univerzitetskim programima.

2. Opšte kompetencije

Pripremanje mladih za cjeloživotno učenje podrazumijeva i promjene u obrazovanju svih onih koji se profesionalno bave nastavnom djelatnošću. Te promjene prvenstveno se odnose na razvoj određenih stručnih kompetencija, neophodnih za efikasnu organizaciju savremenog nastavnog procesa. Kompetencija i jeste priznata stručnost, odnosno sposobnost kojom neko raspolaže. Označava se i kao sposobnosti važne za neko područje ljudske djelatnosti, stvarnu osposobljenost za obavljanje složenih poslova ili posjedovanje licence za obavljanje određenih poslova.⁷ U kontekstu obrazovanja, kompetencije se mogu definisati kao stečene sposobnosti koje se očekuju od studenata po završetku određenog modula ili studijskog programa. One su, zapravo, dokaz realizacije ishoda učenja. Ishodi učenja su određeni skup sposobnosti koji govore šta će student znati, razumjeti ili biti sposoban da radi nakon završetka obrazovnog procesa. Oni su, zapravo, izjave o tome koje bi kompetencije student trebao da stekne nakon uspješno završenog procesa poučavanja.⁸ Ishodi ne moraju u potpunosti korespondirati sa kompetencijama, ali njihova povezanost predstavlja mjeru upotrebljivosti formalno stečene kvalifikacije. Za razliku od ishoda koji su rezultat formalnih procesa, kompetencije, posebno opšte, mogu se steći i u neformalnim kognitivnim procesima.⁹

Na inicijativu evropskih univerziteta i uz podršku Evropske komisije, 2005. godine počela je realizacija projekta *Usaglašavanje obrazovnih struktura u Evropi (Tuning Educational Structures in Europe)*, koji je imao zadatak redefinisanja, razvoja, evaluacije i unapređivanja kvaliteta akademskih studijskih programa. U okviru toga projekta, kompetencije su podijeljene na:

- **Opšte kompetencije** (*General competences*) – sposobnosti koje nijesu direktno u vezi sa profesijom;

⁷ Vidi: Matijević, M. (2010): Odgojno-obrazovni ishodi nastave i učenja, (U časopisu: Škola, br. 6, Mostar, str. 10).

⁸ Vidi: Vicković-Lončar, S. i Dolaček-Alduk, Z. (2009): *Ishodi učenja – priručnik za sveučilišne nastavnike*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek, str. 31.

⁹ Vidi: Savić, M. (2008): *Praktikum za definisanje ishoda učenja*, Arhitektonski fakultet u Beogradu, Beograd, str. 3.

- **Stručne kompetencije** (*Subject specific competences*) – teoretska, praktična i/ili eksperimentalna znanja i sposobnosti koje su u vezi sa određenom oblasti.

U okviru evropskog Tuning projekta definisane su tri grupe opštih kompetencija: *instrumentalne, interpersonalne i sistemske*.¹⁰

Instrumentalne opšte kompetencije odnose se na: *kognitivne sposobnosti* (sposobnosti razumijevanja i manipulacije mislima i idejama); *metodološke sposobnosti* (organizovanje vremena i strategija učenja, donošenje odluka ili rješavanje problema); *tehnološke sposobnosti* (korišćenje tehnoloških sredstava, računara i primjena vještine upravljanja informacijama); *jezičke sposobnosti* (pisana i usmena komunikacija ili znanje stranog jezika).

Najvažnije instrumentalne kompetencije, definisane u navedenom projektu su: *sposobnost analize i sinteze; sposobnost planiranja i organizovanja; osnovno opšte znanje; utemeljenje u osnovnom profesionalnom znanju; usmena i pisana komunikacija na maternjem jeziku; znanje stranog jezika; elementarno poznavanje računara; vještine menadžmenta informacija (sposobnost da se dobije i analizira informacija iz različitih izvora); rješavanje problema; odlučivanje*.

Interpersonalne opšte kompetencije odnose se na individualne sposobnosti koje obuhvataju *sposobnost kritike i samokritike, rad u timovima, interpersonalne vještine, sposobnost komuniciranja sa ne-ekspertima iz drugih oblasti, razumijevanje raznolikosti i multikulturalnosti, sposobnost rada u međunarodnom okruženju, izražavanje etičke posvećenosti*. Te kompetencije obuhvataju procese društvene interakcije i saradnje.

Sistemske opšte kompetencije predstavljaju kombinaciju razumijevanja, senzibiliteta i znanja pomoću čega osoba može da sagleda u kakvom su odnosu pojedini djelovi određenog sistema i na koji način čine cjelinu. Tu spadaju i sposobnosti planiranja promjena u cilju poboljšanja čitavih sistema i stvaranja novih. Za sistemske kompetencije potrebno je prethodno usvajanje instrumentalnih i interpersonalnih kompetencija.

U sistemske kompetencije spadaju: *sposobnost primjene znanja u praksi; istraživačke vještine; sposobnost učenja; sposobnost prilagođavanja novim situacijama; sposobnost stvaranja novih ideja (kreativnost); vođstvo; razumijevanje kultura i običaja drugih zemalja; sposobnost nezavisnog rada; kreiranje i menadžment projekata; pokretački i preduzetnički duh; briga o kvalitetu; želja za uspjehom*.

Navedene opšte kompetencije potrebne su svim visokoobrazovanim ljudima, bez obzira na oblast studija. Pored toga, profesije imaju vlastite specifičnosti koje bivaju prepoznate u okviru stručnih (specifičnih) kompetencija.

¹⁰ Vidi: Kleut, J. (2006): *Regionalno usavršavanje kurikuluma – ka Evropskom prostoru visokog obrazovanja*, Centar za obrazovne politike Alternativne akademske obrazovne mreže, Beograd, str. 17– 18 .

3. Specifične kompetencije nastavnika kao nosilaca vaspitno-obrazovnog rada u školi

Posmatrajući savremenu nastavu, može se zapaziti da su se uloge nastavnika, u odnosu na tradicionalnu nastavu, znatno proširile. Nove uloge zahtijevaju od nastavnika i nova znanja, vještine, sposobnosti za realizaciju nastave, odnosno nove kompetencije. Kompetencije nastavnika, kao ključnih nosilaca vaspitno-obrazovnog rada u školi, obuhvataju važna znanja, vještine i stavove koji se stiču obrazovanjem i iskustvom u vaspitno-obrazovnom radu i predstavljaju osposobljenost nastavnika za obavljanje brojnih uloga i zadataka u nastavnom procesu. Nastavničke kompetencije mogu se definisati kao „sposobnosti za efikasno delovanje u kompleksnim situacijama savremene škole koje se temelje na znanju, umenjima, veštinama i praktičnom delovanju.“¹¹

Prema Evropskoj komisiji za unapređivanje obrazovanja i stručnog usavršavanja, obrazovanje učitelja/nastavnika treba da bude interdisciplinarno i multidisciplinarno. To znači da bi učitelj/nastavnik trebao imati:

- *znanja iz predmeta koji poučava ali i ostalih, njemu sličnih – interdisciplinarno poznavanje struke;*
- *pedagoško-psihološka znanja – razumijevanje razvojnih obilježja učenika, stilova učenja, kulture učenika;*
- *vještine poučavanja – poznavanje strategija, metoda i tehnika poučavanja;*
- *razumijevanje društvenog i kulturnog konteksta obrazovanja i škole.*¹²

Pored definisanja opštih kompetencija, u okviru pomenutog Tuning projekta definisane su i *ključne specifične kompetencije za područje obrazovanja*. Za razliku od opštih kompetencija, stručne ili specifične kompetencije karakteristične su za određenu struku ili oblast.¹³ Neke od kompetencija koje su definisane u okviru toga projekta su:

- Sposobnost prepoznavanja i reagovanja na individualne potrebe učenika, kao i na složenost procesa učenja;
- Svijest o različitim okruženjima u kojima se učenje može odvijati;
- Svijest o različitim ulogama učesnika procesa učenja;
- Sposobnost realizacije primjerenih obrazovnih istraživanja u različitim obrazovnim okruženjima;
- Sposobnost vođenja obrazovnih/razvojnih projekata;

¹¹ Nikolić, R. (2008): „Savremene uloge i kompetencije nastavnika“, u časopisu: *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, br. 1, Beograd, str. 82.

¹² Vidi: Piršl, E.: *Koje kompetencije učitelja/nastavnika?* Dostupno na:

http://www.ffpu.hr/fileadmin/Dokumenti/Kompetencije_nastavnika_2.ppt

¹³ Vidi: Kleut, J. (2006): *Regionalno usavršavanje kurikuluma – ka Evropskom prostoru visokog obrazovanja*, Centar za obrazovne politike Alternativne akademske obrazovne mreže, Beograd, str.10.

- Sposobnost savjetovanja učenika i roditelja o različitim obrazovnim pitanjima i razvojnim problemima;
- Sposobnost vođenja i evaluiranja obrazovnih programa, aktivnosti i materijala;
- Sposobnost razumijevanja uticaja društvenih promjena u lokalnoj zajednici na obrazovanje;
- Sposobnost vođenja i koordiniranja multidisciplinarnog obrazovnog tima;
- Razumijevanje trendova u obrazovanju i prepoznavanje mogućnosti njihove primjene u praksi;
- Predanost napretku i postignuću učenika;
- Kompetentnost u primjeni različitih strategija poučavanja i učenja;
- Poznavanje predmeta poučavanja;
- Sposobnost djelotvornog komuniciranja s pojedincima i grupama o obrazovnim pitanjima;
- Sposobnost stvaranja klime podsticajne za učenje;
- Sposobnost upotrebe elektronskog učenja i njegovog integrisanja u proces poučavanja i učenja;
- Sposobnost poboljšanja sredinskih uslova u kojima se učenje i poučavanje odvijaju;
- Sposobnost prilagođavanja kurikulumu i nastavnih materijala zahtjevima specifičnog obrazovnog okruženja;
- Sposobnost kreiranja i primjene različitih strategija za praćenje i vrednovanje procesa i ishoda učenja;
- Sposobnost integracije osoba sa posebnim potrebama u obrazovni sistem.¹⁴

Navedene kompetencije mogu poslužiti visokoobrazovnim ustanovama za ujednačavanje sistema obrazovanja nastavnika. One nijesu strogo definisane, obavezujuće i konačne, već treba da posluže kao okvir institucijama da, u skladu sa sopstvenim i društvenim potrebama i resursima, samostalno izrade ključne kompetencije koje studenti treba da steknu tokom određenih studija. Sve su aktuelnija stanovišta o potrebi usaglašavanja pristupa obrazovanju učitelja i nastavnika. Različite međunarodne institucije (UNESCO, OECD, Vijeće Evrope i Evropska komisija) pokrenule su različite projekte i istraživanja, u kojima je jedan od ključnih ciljeva identifikacija zajedničkih trendova u nastavničkom obrazovanju i utvrđivanje ključnih profesionalnih kompetencija na osnovu

¹⁴ Vidi: Vizek Vidović, V. (2009): „Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji“, u: Vizek Vidović, V. ur.: *Planiranje kurikulumu usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, Priručnik za visokoškolske nastavnike, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, str. 35–36.

kojih se izrađuju programi inicijalnog obrazovanja nastavnika i njihovog kontinuiranog profesionalnog usavršavanja.¹⁵ Ekspertska grupa Evropske Unije (na osnovu Lisabonske deklaracije o strategiji razvoja obrazovanja u Evropskoj Uniji do 2010. godine), napravila je dokument o kompetencijama nastavnika koji može da posluži ujednačavaju sistema obrazovanja nastavnika. Kompetencije su svrstane u pet područja osposobljenosti nastavnika:

- *za nove načina rada u razredu* (adekvatan pristup i uvažavanje socijalne, kulturne i etničke različitosti odjeljenja, unapređenje motivacije učenika za učenje, timski rad sa učenicima, nastavnicima i saradnicima);
- *za radne zadatke izvan razreda* (u školi, sa roditeljima, partnerima u socijalnom okruženju, u razvijanju kurikuluma i evaluaciji rezultata rada);
- *za razvijanje novih kompetencija i novog znanja učenika* (posebno za učenje tokom cijelog života i usmjerenost na procese učenja);
- *za razvijanje profesionalnosti* (izražene u usmjerenosti nastavnika na istraživanje, rješavanje problema i doživotno učenje i usavršavanje, na posjedovanje specifičnih znanja i vještina koja mu omogućuju da ih stručno i autonomno koristi pri donošenju važnih nastavnih odluka);
- *za primjenu savremene informacijsko-komunikacijske tehnologije u procesu učenja i nastave*.¹⁶

Baveći se problemom kompetencija nastavnika, Mara Đukić ističe da stručni profil savremenog nastavnika treba da obuhvata:

- *Stručnost* koja podrazumijeva permanento usavršavanje, a ne ostajanje na početnom obrazovanju, što je bila karakteristika tradicionalne nastave.
- *Pedagoške kompetencije* koje se odnose na kompetentnost nastavnika da prenose široku lepezu vještina koje uključuju motivaciju za učenje, kreativnost i kooperaciju umjesto stavljanja akcenta na sposobnost memorisanja ili uspjeh učenika na testiranju.
- *Poznavanje tehnologije* u smislu njenog pedagoškog potencijala i mogućnost implementacije u strategije poučavanja i učenja.
- *Organizacijske kompetencije i kolaboracija* danas dobijaju na značaju jer se akcenat u savremenoj nastavi sve više pomjera od nastavnika kao individue, ka nastavniku kao članu tima, kolektiva.

¹⁵ Vidi: Domović, V. (2009): „Bolonski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju nastavnika“, u: Vizek Vidović, V. ur.: *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, Priručnik za visokoškolske nastavnike, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, str. 10.

¹⁶ Vidi: Đurić, Đ. (2009): „Kompetencija nastavnika i kvalitet obrazovanja učenika“, u zborniku: *Buduća škola II*, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, str. 905.

- *Fleksibilnost* koja podrazumijeva da nastavnik treba da prihvati činjenicu da će se njegovi zadaci i uloge često mijenjati tokom njegove profesionalne karijere.
- *Otvorenost* u saradnji sa učenicima, kolegama, roditeljima.¹⁷

Nada Vilotijević ističe da bi u školi budućnosti nastavnici morali biti pripremljeni ne samo za prenošenje sadržaja, već i za cjelovit pedagoški rad u školi. Stoga bi, u toku školovanja na fakultetima, nastavnici trebali da steknu kompetencije za:

- *Pedagoško-psihološku organizaciju nastave* i svih ostalih aktivnosti što podrazumijeva poznavanje uzrasnih osobina učenika, razvojnih faza njegove ličnosti, didaktičko-metodičku artikulaciju nastave, organizovanje slobodnog vremena prema interesovanjima učenika, itd.
- *Dijagnostičku i savjetodavnu funkciju* što obuhvata poznavanje metoda i tehnika, osposobljenost za procjenjivanje sposobnosti, sklonosti i nivoa znanja učenika, kao i pomoć u savladavanju razvojnih problema i kriznih situacija.
- *Pedagoško-instruktivnu funkciju* koja se odnosi na poznavanje procesa učenja, stilova učenja, načine motivisanja učenika, kao i individualan pristup svakom učeniku.
- *Evaluatorske kompetencije* koje podrazumijevaju poznavanje metoda, tehnika i postupaka praćenja i mjerenja učeničkih postignuća, individualizaciju procesa evaluacije i učeničko samoocjenjivanje.
- *Planersko-programerske kompetencije* koje obuhvataju planiranje i programiranje nastave, svih pedagoških i ostalih aktivnosti, pedagoško-instruktivnog i dijagnostičkog rada, planiranje pedagoške evaluacije, kao i individualizaciju obaveza i zadataka.
- *Istraživačke kompetencije* koje podrazumijevaju poznavanje metodologije akcionih istraživanja, izradu istraživačkih projekata i instrumenata, postupke obrade i primjene rezultata, dinamiku unošenja promjena na osnovu utvrđenog stanja.
- *Inovacijske kompetencije* koje se odnose na uvođenje inovacija u nastavni proces u cilju poboljšanja vlastite prakse.¹⁸

Sumirajući sve navedeno, možemo zapaziti raznovrsnost uloga i zadataka koje savremeni nastavnik obavlja, a koje podrazumijevaju razvoj brojnih stručnih

¹⁷ Vidi: Đukić, M.: *Tehnološke kompetencije kao segment stručnog profila savremenog nastavnika*. Dostupno na: <http://www.scribd.com/doc/29657515/tehnolo%C5%A1ke-kompetencije-ka0-segment-strucnog-profila-savremenog-nastavnika>

¹⁸ Vidi: Vilotijević, N. (2009): „Obrazovanje nastavnika za nove kompetencije u školi budućnosti“, u zborniku: *Buduća škola 2*, Srpska akademija obrazovanja, Beograd, str. 1022–1024.

kompetencija kao preduslova kvalitetne organizacije i realizacije nastavnog procesa. Od nastavnika se očekuje da *dijagnostifikuje razvojne i individualne sposobnosti učenika*, kako bi nastavni proces, odnosno učenje, prilagodio tim specifičnostima. Tom prilikom, on treba da *promoviše prava svakog djeteta*, pri čemu se poseban akcenat stavlja na pripadnike ranjivih grupa. Stoga, prilikom *planiranja nastavnog rada*, nastavnik treba da integriše zahtjeve nastavnog kurikulumu, sa interesovanjima i potrebama svakog pojedinca. On treba da izrađuje planove koji se temelje na znanjima, iskustvima i sposobnostima učenika, koji uvažavaju različite stilove učenja kako bi se ostvarili njihovi puni potencijali. U tom smislu, nastavnik treba da *bira različite strategije podučavanja* i na taj način daje podršku učenicima da ostvare sopstvene ciljeve, kao i ciljeve definisane nastavnim programom. Da bi ostvario navedene zahtjeve, neophodno je da nastavnik *kreira podsticajan ambijent u učionici*, u kom će se uvažavati različitosti, poštovati prava, podsticati različiti oblici učenja, omogućavati nesmetan razvoj svakog učenika.

Savremeni nastavnik mora da *istražuje vlastitu praksu*, u cilju njenog permanentnog unapređivanja i inoviranja. Mora biti sposoban da predlaže i realizuje različite projekte, kritički *analizira inovacije i unosi ih u nastavni proces*.

Veoma bitna uloga nastavnika jeste da *povezuje školu i porodicu, odnosno društvenu zajednicu* uz podsticanje kontinuirane dvosmjerne komunikacije, i uvažavanje svih specifičnosti okruženja iz kog dijete dolazi.

Dakle, zahtjevi koji se postavljaju pred savremenog nastavnika su veoma složeni. Kvalitetnog nastavnog procesa nema bez kvalitetnog sistema obrazovanja nastavnika i programa njihovog kontinuiranog razvoja i stručnog usavršavanja. Liste kompetencija, nastale na osnovu različitih istraživanja brojne su, stalno se mijenjaju u skladu s novim zahtjevima i potrebama u obrazovanju. To samo govori o složenosti toga problema i neophodnosti njegovog detaljnog proučavanja u okviru našeg vaspitno-obrazovnog sistema. Osim nastavničkih kompetencija koje treba da posjeduju svi koji završe određeni nastavnički fakultet, u fokusu istraživanja treba da budu i nastavničke kompetencije nastavnika stručnih predmeta u srednjim stručnim školama. I u okviru toga područja potrebno je ići u korak s evropskim tendencijama u visokom obrazovanju i propisati koji je minimum pedagoško-psiholoških i didaktičko-metodičkih znanja, vještina, sposobnosti, odnosno koje su to kompetencije koje pojedinac mora da ima da bi se bavio nastavom.

Zaključak

Da bi se razvile navedene kompetencije, potrebno je da one budu jasno definisane i operacionalizovane u okviru obrazovnih programa svih fakulteta koje se bave obrazovanjem budućih nastavnika. One nijesu konačne i

nepromjenljive, već zahtjevaju konstantno proučavanje, mijenjanje, inoviranje, u skladu sa promjenama u okruženju koje zahtjevaju od nastavnika da preuzima nove uloge. Visokoškolske ustanove treba da budu otvorene, da kontinuirano prate promjene koje se dešavaju, i na toj osnovi razvijaju svoje kurikulume koji će se temeljiti na ishodima obrazovanja. Jedino tako, budući nastavnik moći će da razvije kompetencije koje su mu neophodne da bi uspješno odgovorio izazovima savremene nastave. S druge strane, ostajanje na formalno stečenom obrazovanju nije dovoljno. Svaki prosvjetni radnik treba da bude svjestan da završetak školovanja ne znači i završetak učenja. Profesionalci u obrazovanju moraju biti spremni da preuzimaju nove uloge i zadatke i razvijaju potrebne kompetencije. Kroz različite oblike neformalnog obrazovanja, nastavnik mora da se stručno usavršava i kompenzuje ona znanja koja nije stekao formalnim obrazovanjem. Bavljenje procesom obrazovanja podrazumijeva spremnost i sposobnost za doživotno učenje i kontinuirano usavršavanje ukoliko želimo da odgovorimo zahtjevima savremene nastave i učenja.

Literatura:

–Delor, Ž. (1996): „Četiri stuba obrazovanja“, u: Jovanović, B. i Stanojević, V. ur. (2008): *Praktikum za školsku i porodičnu pedagogiju*, Pedagoški fakultet u Jagodini, Jagodina;

–Domović, V. (2009): „Bolonjski proces i promjene u inicijalnom obrazovanju nastavnika“, u: Vizek Vidović, V. ur.: *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, Priručnik za visokoškolske nastavnike, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb;

–Đurić, Đ. (2009): „Kompetencija nastavnika i kvalitet obrazovanja učenika“, u zborniku: *Buduća škola II*, Srpska akademija obrazovanja, Beograd;

–Evropska komisija, Uprava za obrazovanje i kulturu. Realizacija radnog programa *Obrazovanje i usavršavanje 2010*: „Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – evropski referentni okvir“, u časopisu: *Profesionalni razvoj nastavnika u Crnoj Gori*, broj. 6, Podgorica, 2010.

–Kleut, J. (2006): *Regionalno usavršavanje kurikuluma – ka Evropskom prostoru visokog obrazovanja*, Centar za obrazovne politike Alternativne akademske obrazovne mreže, Beograd;

–Matijević, M. (2010): „Odgajno-obrazovni ishodi nastave i učenja“, u časopisu: *Škola*, br. 6, Mostar;

–Nikolić, R. (2008): „Savremene uloge i kompetencije nastavnika“, u časopisu: *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, br. 1, Beograd;

–Radni dokument članova komisije (2005): *Na putu ka evropskom kvalifikacionom okviru za doživotno učenje*, Savjet evropske unije, Brisel;

– Savić, M. (2008): *Praktikum za definisanje ishoda učenja*, Arhitektonski fakultet u Beogradu, Beograd;

– Vicković-Lončar, S. i Dolaček-Alduk, Z. (2009): *Ishodi učenja – priručnik za sveučilišne nastavnike*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek;

– Vilotijević, N. (2009): „Obrazovanje nastavnika za nove kompetencije u školi budućnosti“, u zborniku: *Buduća škola 2*, Srpska akademija obrazovanja, Beograd;

– Vizek Vidović, V.(2009): „Kompetencije i kompetencijski profil u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji“, u: Vizek Vidović, V. ur.: *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, Priručnik za visokoškolske nastavnike, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.

Web izvori:

– Đukić, M: *Tehnološke kompetencije kao segment stručnog profila savremenog nastavnika*. Dostupno na:

<http://www.scribd.com/doc/29657515/tehnolo%C5%A1ke-kompetencije-kao-segment-strucnog-profila-savremenog-nastavnika> (11.10.2011);

– *Key competences for lifelong learning*. Dostupno na:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm (11.10.2011);

– Piršl, E.: *Koje kompetencije učitelja/nastavnika?* Dostupno na:

http://www.ffpu.hr/fileadmin/Dokumenti/Kompetencije_nastavnika_2.ppt; (11.10.2011).

TEACHERS' COMPETENCES

Abstract: This paper deals with competences necessary for all professionals working in the field of education, especially for teachers who carry out teaching. Taking into account the significance of education, teachers are expected to develop the competences necessary for Lifelong Learning at students. In order to achieve that, they have to acquire certain competences themselves. Key competences for Lifelong Learning are emphasized. They should become an education base of every man, including teachers. Besides, this paper analysed general competences necessary for all highly educated staff, as well as subject specific competences that people working in education must have.

Key words: Key Competences for Lifelong Learning, General competences, Subject specific competences, teachers' competences

Milica JARAMAZ¹

VREDNOVANJE UČENIČKIH POSTIGNUĆA

Rezime:

Vrednovanje rada učenika izuzetno je kompleksan problem i predstavlja najsloženiju i najosjetljiviju etapu u organizaciji vaspitno-obrazovnog procesa. Samim tim razmatranje toga problema veoma je značajno i za svakodnevnu nastavnu praksu ali isto tako i za optimalni razvoj svakog pojedinca. U ovom radu pokušali smo da objasnimo neke ključne aspekte u procesu vrednovanja učeničkog individualnog postignuća i da ukažemo na određene slabosti. Istakli smo probleme vezane za objektivnost ocjene i apostrofirali ključne komponente i faktore koje se moraju imati u vidu prilikom vrednovanja znanja i postignuća učenika.

Ključne riječi: vrednovanje, komponente vrednovanja, ocjenjivanje, ocjena.

Uvod

Vrednovanje ljudskog rada i ponašanja u različitim životnim situacijama, kao i vrednovanje učeničkih znanja i postignuća veoma su osjetljiva pitanja koja prate različite aktivnosti čovjeka. Danas, savremena škola nastoji da prati brze promjene, sve intenzivniji razvoj nauke, tehnike i tehnologije, ali ipak vrednovanje ostaje relativno nepromjenjeno, tradicionalno i nadasve složeno i nedovoljno objašnjeno. Vrednovanje i ocjenjivanje učenika kompleksni su i višeslojni procesi i zahtijevaju multidisciplinarno sagledavanje, tj. proučavanje sa aspekata različitih nauka. I pored toga vrednovanje i ocjenjivanje znanja i postignuća još uvijek nije dovoljno proučeno, jer navedeni procesi se neprekidno moraju inovirati, a shodno tome i naučno preispitivati. „Kada se malo realnije pogleda, vrednovanje znanja učenika u najširem smislu spada u red najslabije rešenih zadataka i problema vaspitno-obrazovnog rada.“²

¹ Pedagog Spec.Art, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću

² Arsic, M. (1996): *Kako (ne) ocenjivati učenike*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Kruševac, str. 14.

Ocjenjivanje u velikoj mjeri određuje napredovanje i uspješnost pojedinca kako u školi tako i u različitim drugim životnim situacijama. Ono što se najviše ističe kao problem ocjenjivanja je nedovoljna objektivnost. U tome procesu nastavnik je mjerni instrument na koga djeluju različiti faktori (subjektivne i objektivne prirode), tako da čin ocjenjivanja ne može biti apsolutno objektivan. Međutim, kvalitetnim osposobljavanjem nastavnika iz oblasti dokimologije može se doprinijeti većoj pouzdanosti i objektivnosti ocjene. Ona, ukoliko je objektivna, pravedna i kontinuirana, može biti jako motivaciono sredstvo. Pored toga, interesovanje i zalaganje učenika najbolje se može „probuditi“ adekvatnim vrednovanjem i ocjenjivanjem. Prirodno je shvatiti da svaki učenik želi da napreduje, da se njegov rad i uspjeh kreću uzlaznom linijom, kako bi zadovoljio svoju najveću potrebu – potrebu za samoaktuelizacijom.

Problemi i teškoće u procesu vrednovanja i ocjenjivanja

Ocjenjivanje uspjeha učenika najosloženiji je i najosjetljiviji zadatak u vaspitno-obrazovnom procesu. Praksa pokazuje da najčešće sa ocjenama nijesu zadovoljni učenici, njihovi roditelji, odnosno društvo u cjelini kritikuje postojeći način ocjenjivanja i vrednovanja. Učenici dovode u pitanje objektivnost ocjenjivanja, roditelji smatraju da je ocjenjivanje pretjerano strogo ili da se previše traži od učenika, nastavnici ističu nedostatak vremena za valjano ocjenjivanje, dok stručni saradnici ukazuju na jednostranost, nesistematičnost i nepouzdanost uobičajenih načina ocjenjivanja.³

Najprije treba shvatiti da ocjenjivanje nije samostalan akt, niti je izdvojeno od vaspitno-obrazovnog procesa. Vaspitno-obrazovni rad organizuje se da bi učenici usvojili određene sadržaje predviđene nastavnim programom i stoga je nužno procjenjivati s koliko uspjeha i s kakvim kvalitetom su učenici ovladali tim sadržajima, što znači da je neophodno ocjenjivanje koje će podsticati razvoj učenikovih sposobnosti i sklonosti. Budući da svaki učenik predstavlja posebnu individu koja se nalazi u stalnom razvoju, stoga je ocjenjivanje posebno složeno s obzirom na to da treba ocijeniti cjelokupnu ličnost učenika (a ne samo njegovo znanje). Zato se s pravom tvrdi da je ocjenjivanje učenika najteži posao nastavnika, jer nema preciznih instrumenata za ocjenjivanje, a sam nastavnik u tome procesu sputan je mnogim momentima subjektivne i objektivne prirode.

Svaka aktivnost i rad ima potrebu da se vrednuje i ocjenjuje. Svrha ocjenjivanja je mjerenje i podizanje kvaliteta znanja učenika, vještina, navika i sposobnosti učenika, ali i procjenjivanje kvaliteta rada škole, blagovremeno otkrivanje i otklanjanje nedostataka u radu nastavnika (u stručnom i metodičkom pogledu), podsticanje razvoja kritike i samokritike u razredu, i pozitivno

³ Vidi: Havelka, N. (2000): *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 171.

djelovanje na opšti razvoj učenika (podsticanje na rad, urednost, istrajnost u postizanju boljih rezultata...) i sl.⁴

Na osnovu navedenog opravdano je tvrditi da je ocjenjivanje nužan i neizbježan proces i postavlja se pitanje kako ga učiniti što objektivnijim i prevazići probleme i nezadovoljstvo koje ono donosi. Jedan od načina prevazilaženja pomenutog problema je da se nastavnici što bolje osposobe za ulogu evaluatora, odnosno da što bolje savladaju tehnike ispitivanja i ocjenjivanja. Prema tome nastavnici treba da znaju da:

- ocjena treba da bude **objektivna** – nastavnici ne smiju vrednovati rad učenika svojim ličnim mjerilima;
- ocjena treba da bude **realna** – mora biti u skladu sa stvarnim znanjem učenika i njihovim rezultatima;
- ocjena treba da bude **podsticajna** – ocjena je podsticajna ukoliko mjeri lično napredovanje učenika u toku učenja, a svako doživljavanje uspjeha povećava motivaciju;
- ocjena treba da bude **pravedna** – ocjena je pravedna ako uzima u obzir obim i stepen raspolaganja znanjima i vještinama, tj. ukoliko je objektivna i realna samim tim je i pravedna;
- ocjena treba da bude **perspektivna** – pri ocjenjivanju učenika treba otkrivati ono što je pozitivno kod njih.⁵

Adekvatnim uključivanjem učenika u proces ocjenjivanja mogu se ublažiti neki njegovi problemi i teškoće. Ukoliko učenici pored nastavnika budu uključeni u proces vrednovanja svog rada i postignuća, odnosno rada svojih kolega, ocjenjivanje će postati objektivnije i pravednije. „Tako se učenik postepeno privikava na kritiku kolektiva, tako postaje svestan da ocene za svoje znanje i ponašanje nije dobio već zaslužio i u odeljenju nalazi svoje pravo mesto, koje mu po stvarnoj vrednosti i pripada, bez pretencioznosti ali i bez lažne skromnosti. Objektivno oceniti rad drugih – ponekad je isto toliko važno kao i – sam dobro raditi.“⁶

Nastavnici su dužni da prate i ocjenjuju rad učenika u svim etapama vaspitno-obrazovnog procesa, što znači da ocjenjivanje mora biti permanentno i kontinuirano. Važno je da nastavnici osim znanja učenika ocjenjuju i vrednuju niz drugih elemenata: sposobnosti, radne navike, zalaganje, interesovanje i sl. Osim toga, nastavnici vrednujući znanje i postignuće učenika istovremeno vrednuju i ocjenjuju vlastiti rad. Odgovoran nastavnik smatra svaku lošu ocjenu svojim neuspjehom, jer je svjestan zajednice sebe i učenikâ koje vaspitava i obrazuje.

⁴ Vidi: Smiljanić, Đ.: *Neka pitanja ocjenjivanja učenika*, Zavod za izdavanje udžbenika socijalističke republike Srbije, Beograd, str. 38.

⁵ Vidi: Arsić, M. (1996): op. cit., str. 19–30.

⁶ Jovanović, P. (1977): „Ocenjivanje kao čin kolektivne odgovornosti“, u časopisu: *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, str. 30.

Ocjenjivanje može biti važan i značajan vaspitni činilac ukoliko ga učenici prihvate kao sistem kojim treba da ovladaju, kako bi kritički i objektivno procjenjivali vlastita znanja i postignuća i kao sistem čijom primjenom nastavnik vaspitno djeluje na njih. Ukoliko se napusti knjiško učenje i njemu adekvatni instrumenti za provjeravanje znanja može se postići da se ocjenjivanjem obuhvati i moralna komponenta vaspitno-obrazovnog rada učenika, a time i objasni ocjenjivanje kao vaspitni faktor.⁷

Kao što vidimo vrednovanje i ocjenjivanje zaista su složeni, kompleksni i istovremeno osjetljivi procesi koje nije jednostavno objasniti. U vezi s tim mogu se prevazići mnogi problemi ukoliko se nastavnici kvalitetno dokimološki pripreme, budući da su oni bili i ostali ključni subjekti svakog pedagoškog provjeravanja, ocjenjivanja, mjerenja i vrednovanja znanja i postignuća učenika. Stoga bi kvalitetan i dokimološki kompetentan nastavnik morao, između ostalog, da ima u vidu sljedeće preporuke:

„Otkrijte u čemu je neko dijete sposobno i uspješno pa na tim sadržajima i aktivnostima gradite njegovu afirmaciju u razrednoj zajednici i uvjete za stvaranje pozitivne slike o sebi! – Ocjenom ne treba kažnjavati učenike za ono što nisu napravili.“⁸

Komponente vrednovanja i ocjenjivanja

Mnogi savremeni autori ističu potrebu za kompleksnijim vrednovanjem koje pretpostavlja rješavanje dileme šta sve treba pratiti, mjeriti, ocjenjivati, odnosno vrednovati. U „staroj školi“ prvenstveno se ocjenjivalo znanje učenika kao jedina komponenta i stoga se zahtijevalo mehaničko učenje, zapamćivanje i reprodukcija sadržaja. Nasuprot njoj, predstavnici „nove škole“ otišli su u drugu krajnost i dominantno procjenjivali i vrednovali sposobnosti učenika. Danas savremena škola nastoji da približi navedena suprotna polazišta, da suzi jaz između dvije krajnosti, tj. teži ostvarenju sinergije znanja i sposobnosti. U savremenoj školi proces vrednovanja i ocjenjivanja obuhvata sljedeće komponente:⁹

- znanje učenika;
- rad i radne navike;
- interesovanje, zalaganje i stav prema radu;
- subjektivne mogućnosti i sposobnosti učenika;
- objektivne mogućnosti (uslovi rada u školi i porodičnoj atmosferi).

⁷ Vidi: Krkljuš, S. (1985): „Ocenjivanje kao vaspitni faktor“, u časopisu: *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd, str. 134–141.

⁸ Matijević, M. (2004): *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*, Tipex, Zagreb, str. 88.

⁹ Vidi: Kačapor, S., Vilotijević, M. i Kundačina, M. (2005): *Umijeće ocjenjivanja*, Univerzitet Džemal Bijedić u Mostaru i Fakultet humanističkih nauka i Međuopštinski pedagoški zavod u Mostaru, Mostar, str. 60.

Dakle, „kompleksnost vrednovanja trebala bi da se ostvari ne samo obuhvatom pomenutih komponenti, nego i nivoima kvaliteta ovih komponenti.“¹⁰

Znanje kao komponenta vrednovanja

Znanje je osnovna i najvažnija komponenta vrednovanja učeničkog individualnog postignuća. Međutim to ne znači da u procesu vrednovanja treba imati u vidu samo tu komponentu, a sve druge zanemariti. Sveobuhvatno i objektivno vrednovanje i ocjenjivanje implicira uvažavanje svih komponenti.

Znanje shvatamo kao „(...) mnoštvo (sklop) činjenica (pojednosti, konkretnosti) i generalizacija (opštosti, pravila, definicije, algoritmi, aksiome, teoreme, zakoni itd.) o objektivnoj stvarnosti, koje su se trajno zadržale u svijesti učenika.“¹¹ Dakle, znanje je sistem usvojenih činjenica, pojmova i generalizacija povezanih u logičke cjeline.

Kada govorimo o vrednovanju učeničkih znanja neophodno je uzeti u obzir kvantitet (obim) i kvalitet (nivo razumijevanja). Obim znanja odnosi se na vrednovanje i procjenjivanje fonda činjenica koje je učenik usvojio, tj. u kojoj mjeri je savladao određene djelove programa, ali i program u cjelini. Zavisno od stepena usvojenosti, znanje može biti različitog kvaliteta. U vezi s tim razlikujemo više nivoa: nivo prisjećanja, prepoznavanja, reprodukcije, usvajanje znanja s razumijevanjem, primijenjeno-operativni nivo i stvaralačko znanje.¹² Najkvalitetnije je ono znanje koje je učenik usvojio s razumijevanjem, koje može da primijeni u određenim situacijama, i koje mu omogućava kritički i stvaralački odnos prema naučenom, a samim tim ispoljavanje i razvoj kreativnosti. „To znači da je učenik u stanju da samostalno izdvaja bitno od nebitnog, da samostalno i stvaralački reorganizuje gradivo koje je usvojio, da kritički analizira činjenice i logičke argumente u korist jedne hipoteze, da upoređuje, analizira i procjenjuje vrijednosti različitih teorija koje se odnose na isti predmet i pojavu.“¹³

Prema tome znanje kao komponenta vrednovanja, sa svoja dva aspekta (kvalitetom i kvantitetom) primarna je prilikom ocjenjivanja rada učenika, ali to ne znači marginalizovanje ostalih komponenti.

Rad i radne navike kao komponenta vrednovanja

Angažovanost pojedinca, njegove radne navike i lična aktivnost su elementi koji se uvijek moraju imati u vidu kad vrednujemo, mjerimo i ocjenjujemo uspjeh i postignuće. Rad i radne navike predstavljaju osnovu za sticanje znanja, vještina, navika, sposobnosti i razvoj individualnih potencijala pojedinaca. Na formiranje radnih navika utiče čitav niz faktora:

¹⁰ Gojkov, G. (1997): *Dokimologija* (priručnik), Učiteljski fakultet, Beograd, str. 37.

¹¹ Kačapor, S., Vilotijević, M. i Kundačina, M. (2005): op. cit., str. 60.

¹² Damjanović, R. (2006): *Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova i izraza*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica, str. 37.

¹³ Kačapor, S., Vilotijević, M. i Kundačina, M. (2005): op. cit., str. 61.

higijensko-zdravstveni faktori (čistoća prostorije, osvjetljenost, adekvatna toplota itd.), materijalno-tehnički faktori (posebna prostorija za učenje, radno mjesto, odgovarajući pribor i sredstva za rad i učenje itd.), motivacioni faktori (pohvala, ohrabrenje, odobrenje itd.).¹⁴ Kad govorimo o formiranju radnih navika za učenje potrebno je imati u vidu: navike učenja u određeno vrijeme dana, sedmice, mjeseca, školske godine i navike učenja na određenom mjestu, gdje postoje odgovarajući uslovi.

Svaki pojedinac koji teži da ostvari uspjeh i dobije odgovarajuću nagradu (ocjenu) to može postići kontinuiranim učenjem i angažovanjem. Radne navike su osnova za kontinuirano učenje i samo uz permanentni rad i lično angažovanje može se postići željeni uspjeh. Dakle, iz navedenog slijedi da su rad i radne navike važna komponenta vrednovanja koju nastavnici nužno moraju uvažavati u procesu ocjenjivanja.

Zalaganje i interesovanje kao komponenta vrednovanja

Ta komponenta podrazumijeva motivacionu spremnost učenika za rad, zalaganje, interesovanje i odnos prema učenju. Zalaganje i interesovanje pojedinaca odnosi se na motivaciju, tj. unutrašnje mehanizme koji pokreću pojedinca na aktivnost i učenje. To znači da nastavnici stalno moraju buditi interesovanje kod učenika, podsticati njihovu volju i motivaciju. Sasvim je jasno da je svaki rad, a samim tim i učenje, uspješnije ukoliko postoji spremnost i motivacija pojedinca, jer bez zalaganja i interesovanja nemoguće je postići očekivane rezultate. Jedan od faktora koji podstiču tj. motivišu učenike na rad i učenje je svakako pravedno i objektivno vrednovanje. Ocjena ukoliko je realna, pravedna i objektivna može biti jako motivaciono sredstvo. Stoga je neophodno obezbijediti kontinuirano praćenje svih učenikovih aktivnosti (školskih i vanškolskih), kroz sve faze rada a ne samo u završnoj fazi kada se sumiraju rezultati.¹⁵

Dakle, nastavnici moraju podsticati učenike, stimulisati njihova interesovanja, jer će na taj način najuspješnije ostvariti postavljene ciljeve. U vezi s tim osnovni zadatak nastavnika je da obezbijedi što objektivnije vrednovanje i ocjenjivanje kojim će motivisati učenike, a zatim prepoznavanje njihovog zalaganja i interesovanja i uvažavanje istih u procesu ocjenjivanja učeničkog individualnog postignuća.

Subjektivne mogućnosti i sposobnosti kao komponenta vrednovanja

Psihičke i fizičke sposobnosti bitno utiču na učenje (rad) i uspjeh pojedinca u školi. Ljudske sposobnosti su raznovrsne i veoma brojne. Na školsko učenje, uspjeh i individualno postignuće najznačajnije utiču sljedeće sposobnosti:

- senzorne (čulne) sposobnosti (razvijenost čula vida, sluha, mirisa, ukusa, taktilni osjećaji, osjećaj za orijentaciju i sl.);
- intelektualne sposobnosti koje su najveći domet ljudskog duha (opšta intelektualna sposobnost - G faktor, i različite specijalne sposobnosti);

¹⁴ Isto.

¹⁵ Isto.

- sposobnost izražavanja (govorno izražavanje, grafičko izražavanje, slikanje, crtanje, vokalno izražavanje, instrumentalno izražavanje, izražavanje pokretima, kretanjem i sl.);
- praktične sposobnosti (mogućnost primjene stečenih znanja u određenim situacijama, tj. u praksi);
- psiho-motorne sposobnosti (spretnost izvođenja koordiniranih pokreta rukom, nogom, tijelom).¹⁶

Učenici se razlikuju prema tim grupama sposobnosti i nastavnik to mora imati u vidu prilikom vrednovanja individualnog rada i učenja pojedinca. Neki učenici imaju posebno razvijene određene grupe sposobnosti i samim tim su uspješniji u savladavanju određenih sadržaja koji se temelje na tim sposobnostima. Stoga je obaveza nastavnika da na vrijeme upoznaju sposobnosti svakog pojedinca, kako bi selektivno odabranim i primjerenim sadržajima doprinio njegovom razvoju. Uostalom sposobnosti se mogu razvijati samo kontinuiranim radom „ i zato su imanentne samo čovjeku.“¹⁷

Budući da sposobnosti znatno utiču na uspjeh i učenje pojedinaca, njihovo uvažavanje je nužno u procesu vrednovanja i ocjenjivanja.

Objektivne mogućnosti i uslovi rada učenika kao komponenta vrednovanja

Uslovi rada u školi određenog tipa propisani su standardima koje utvrđuju nacionalna ministarstva prosvete. Tim standardima (normama) predviđa se optimalan broj učenika u odjeljenju, zatim odgovarajuća opremljenost školskog prostora i opreme – nastavna sredstva, uređaji i druga pomagala. Koliko je određena škola opremljena manje zavisi od propisanog standarda a više od sredine u kojoj se škola nalazi, zatim od sposobnosti menadžmenta škole i njene tradicije. Međutim, najviše je škola koje u ovom smislu ne ispunjavaju propisane norme. Ukoliko su škole pretrpane brojem učenika i ne posjeduju odgovarajuća nastavna sredstva onda se znatno smanjuje mogućnost uspješnog učenja i rada. Stoga nastavnici prilikom ocjenjivanja učenika moraju imati u vidu i ove uslove. Osim toga, nastavnici ne smiju zanemarivati socijalni, materijalni i porodični status učenika, jer i ovi činioci značajno utiču na učenje i uspjeh pojedinaca, ali i na njihov ukupni razvoj. Uslovi rada učenika u porodici veoma su značajni, tako da ozbiljno mogu uticati na njihov uspjeh u školi. Prema tome, nastavnici moraju biti upoznati sa uslovima rada učenika kod kuće, kao i u školi i svakako to uvažavati prilikom vrednovanja njihovih postignuća.

„Sve pomenute komponente vrednovanja, iako uopšteno formulisane, dakle svaka od njih podrazumeva mnoštvo drugih elemenata, značajne su za ukupne efekte nastavnog rada i svaka na svoj način i, što je posebno značajno, u saglasju s drugim komponentama, dakle interakcijski, doprinosi razvoju ličnosti učenika, odnosno, uže posmatrano, usvajanju znanja.“¹⁸

¹⁶ Vidi: Isto, str. 62.

¹⁷ Isto.

¹⁸ Gojkov, G. (1997): op. cit., str. 38.

Vrednovanje zasnovano na tim komponentama zahtijeva praćenje, što implicira kontinuiranu aktivnost i ažurnost nastavnika. Uostalom objektivno vrednovanje podrazumijeva praćenje i mjerenje određenih vrijednosti, odnosno komponenti (znanja, navika, interesovanja...), i evidentiranje svih podataka da bi se tako stvorila osnova za pouzdano i objektivno procjenjivanje ukupnog učeničkog individualnog postignuća.

Faktori vrednovanja

Školska praksa pokazuje da ocjenama i načinom vrednovanja često nijesu zadovoljni učenici, njihovi roditelji, pa ni društvo u cjelini. U vezi s tim sve su učestalije kritike zainteresovanih subjekata. „Sve je to navodilo na zaključak da sa školskim ocjenama, kako ih nastavnici daju na tradicionalnim ispitima, nešto nije u redu, odnosno da ocjene nisu valjani pokazatelji znanja niti da omogućuju sigurnije predviđanje uspjeha učenika u društvenim poslovima za koja se školovanjem pripremaju.“¹⁹ Poznato je da na proces ocjenjivanja utiču brojni faktori. Među njima su, bez sumnje, najznačajniji: nastavnik (lice koje ocjenjuje) i učenik (lice koje se ocjenjuje). Pored ta dva faktora tom prilikom treba imati u vidu i programske (nastavne) sadržaje, ono što se ocjenjuje, znanja, postignuća, vještine, navike, tj. vaspitno-obrazovne ciljeve koje treba ostvariti u nastavi određenog nastavnog predmeta. Definisani ciljevi su vrlo važni u procesu ocjenjivanja jer oni predstavljaju kriterijume na osnovu kojih se vrši vrednovanje. Ciljevi moraju biti konkretni, precizni, jasni kako bi se proces ocjenjivanja mogao uspješno obaviti, jer ukoliko oni nijesu precizno definisani postavlja se pitanje na osnovu kojih kriterijuma nastavnici ocjenjuju učenikovo individualno postignuće. Katkad se tim faktorima dodaju i materijalno-tehnički uslovi u kojima se odvija proces organizovane nastave i učenja. Svakako je i to vrlo važan faktor, jer materijalno-tehnički uslovi utiču na ukupan nastavni rad, a samim tim i na proces ocjenjivanja učenika.

Budući da su učenik i nastavnik ključni i najvažniji faktori vrednovanja, stoga ćemo ovdje nešto više pažnje posvetiti upravo njima.

Nastavnik kao faktor vrednovanja

Nastavnik je ključni faktor vrednovanja jer je on lice koje ocjenjuje učenikovo postignuće. Jedan od najvećih problema procesa vrednovanja jeste upravo subjektivnost ocjenjivača (nastavnika). On je ovdje mjerni instrument i samim tim ocjenu je nemoguće lišiti tog subjektivizma. Zato se s pravom tvrdi da „ocjena više zavisi od ocjenjivača nego od đачkog odgovora, tako da je za đaka važnije tko ga ispituje nego koliko je njegovo poznavanje predmeta.“²⁰

¹⁹ Grgin, T. (1986): *Školska dokimologija*, Školska knjiga, Zagreb, str. 9.

²⁰ Grgin, T. (1999): *Školsko ocjenjivanje znanja*, Naklada Slap, Jastrebarsko, (preuzeo od: Bujas, Z. (1943)), str. 28.

Praksa potvrđuje da nastavnici nijesu adekvatno osposobljeni kao ispitivači i ocjenjivači, te da ne posjeduju dovoljno znanja iz oblasti dokimologije. Često se prigovara da prilikom vrednovanja izostaje objektivizam i nedovoljna sposobnost nastavnika da razumije učenika, i mogućnost procjene situacije sa stanovišta suprotne strane.²¹

Nastavnici se ne upućuju dovoljno u tehnike ispitivanja i ocjenjivanja u toku pripreme za profesiju, tako da vještine ispitivanja stiču iskustveno u praksi, u toku samog procesa ocjenjivanja. Smatra se da formiranih individualnih tehnika, kriterijuma i stilova ima koliko i nastavnika. Ali ipak se mogu izdvojiti dva dominantna tipa ispitivanja: pasivan tip – nastavnik nakon postavljanja pitanja uglavnom ostaje pasivan; aktivan tip – nakon postavljenog pitanja nastavnik usmjerava, pomaže i dodatnim komentarima navodi učenika na ispravan odgovor.²² Nijedan od tih tipova nije poželjan, jer nastavnik može ili podcijeniti ili precijeniti učenikovo znanje. Prema tome, navedeni tipovi ponašanja ispitivača nijesu prihvatljivi i smatraju se negativnim faktorima u procesu vrednovanja.

Na kvalitet učenikovog odgovora, a time i na ocjenu utiče forma i oblik postavljenog pitanja. Prilikom ocjenjivanja znanja i postignuća za učenike je veoma važan faktor način i oblik postavljanja pitanja, tj. važno je da li nastavnik postavlja pretežno sugestivna ili nesugestivna pitanja. Sugestivna pitanja najčešće sadrže i odgovor ili ograničavaju odgovor učenika, dok su nesugestivna pitanja prikladnija, ukoliko nijesu preopširna i nerazumljiva ili pak previše kratka da učenika navode na pogrešan odgovor.²³ Kratka, nejsana, preopširna, blic pitanja faktori su koji znatno utiču na proces ocjenjivanja jer zavisno od njih učenik će pokazati svoje objektivno raspoloživo znanje ili ne.

Osim toga ocjena često zavisi i od toga da li je nastavnik postavio pitanje iz lakšeg ili težeg dijela gradiva, što će reći da se znanje učenika provjerava nejednakim zadacima. U vezi s tim Z. Bujas i T. Grgin utvrdili su da ocjena zavisi i od trajanja ispita, tj. da postoji optimalno vrijeme trajanja ispita u kojem nastavnik dobija optimalan broj informacija. U starijim razredima osnovne škole to vrijeme iznosilo je šest minuta.²⁴

Pojedini nastavnici kao ocjenjivači ne pridržavaju se ni apriornog, ni statističkog kriterijuma ocjenjivanja, već primjenjuju neki svoj vlastiti, subjektivni kriterijum. Često postoje razlike u ocjenjivanju u nižim i starijim razredima.²⁵ U nižim razredima većina učenika ima dobre ocjene i uspjeh, dok u starijim razredima dominiraju ocjene ispod prosjeka. Razlika se može

²¹ Vidi: Gojkov, G. (1997): op.cit., str. 67.

²² Vidi: Grgin, T. (1999): *Školsko ocjenjivanje znanja*, str. 69–70.

²³ Vidi: Isto, str. 70–71.

²⁴ Vidi: Isto, str. 71.

²⁵ Vidi: Furlan, I. (1970): *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb, str. 50–51.

objasniti postojanjem različitog ocjenjivačkog kriterijuma učitelja i nastavnika. Učitelji prilikom ocjenjivanja najčešće uzimaju u obzir čitavu ličnost učenika, dok nastavnici uglavnom ocjenjuju znanja i vještine ne osvrćući se na njegovu ličnost. Zatim postoje razlike u ocjenjivanju tzv. „glavnih“ i „sporednih“ predmeta.²⁶ Značajno je pomenuti i razliku u ocjenjivanju na kraju polugodišta i na kraju školske godine. Urađene su analize koje pokazuju da u ocjenjivanju na polugodištu važe jedni kriterijumi, a na kraju školske godine drugi. „Podaci o ocenama za preko 2600 učenika iz 100 odjeljenja osmih razreda osnovne škole pokazuju da se u pojedinim kategorijama školske uspešnosti broj učenika na kraju školske godine uveliko promenio u odnosu na broj učenika koji je u tim kategorijama bio na polugodištu. Najveće promene su se desile u kategoriji nedovoljnih (sa 30 % na polugodištu broj nedovoljnih je na kraju školske godine pao na 3 %) i odličnih (sa 21 % na polugodištu broj odličnih je na kraju školske godine porastao na 40,2 %).“²⁷ Mišljenje da uspjeh na kraju školske godine mora uvijek biti bolji nego na polugodištu ničim nije opravdano niti dokazano. Jer poznato je da su u prvom polugodištu uslovi učenja povoljniji, učenici su sa boljom psihičkom i fizičkom kondicijom, i treba da znaju samo polovinu nastavnog gradiva, a na kraju školske godine gradivo u cjelini, a to je zbog procesa zaboravljanja znatno teže.

U tom smislu značajnu ulogu ima i sastav odjeljenja i njegov opšti uspjeh. Praksa pokazuje da se isti odgovori učenika u različitim odjeljenjima kod istog nastavnika vrednuju različitim ocenama.

Navedeni faktori posljedica su neadekvatne dokimološke osposobljenosti i pripremljenosti nastavnika kao ocjenjivača, evaluatora. U velikom procentu svih analiza slabog uspjeha u školi krivica se svaljuje na učenike. Međutim problemi su najčešće u ličnosti nastavnika. Rodžers, predstavnik humanističkog pokreta u psihologiji, govorio je o osobinama nastavnika koje dovode do toga da se organizuje učenje, koje će na najefikasniji način podsticati razvoj ličnosti, tj. učenje koje doprinosi unutrašnjoj promjeni.²⁸

Učenik kao faktor vrednovanja

Učenik je drugi najznačajniji faktor vrednovanja jer je on lice koje se ocjenjuje. Učenikov odgovor na ispitu nije uvijek primjeren njegovom znanju zbog djelovanja različitih faktora. Faktori koji značajno intervensu izvan znanja i smanjuju tačnost mjerenja tj. ocjenjivanja su sljedeći:

²⁶ Vidi: Isto, str. 51.

²⁷ Havelka, N. (2000): *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 174.

²⁸ Vidi: Ševkušić, S. (2004): „Nastavnik i socijalno ponašanje učenika“, u zborniku: *Socijalno ponašanje učenika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, str. 132–133.

- nedovoljna jasnoća i neodređenost odgovora;
- verbalne sposobnosti učenika;
- snalažljivost u percipiranju reakcija nastavnika;
- emocionalna stabilnost.²⁹

Jasnost odgovora

Prilikom usmenog ispitivanja često se događa da učenici na nastavnikova pitanja daju nejasne i nepotpune odgovore. Nastavnik mora da razumije i shvati odgovore učenika kako bi ih mogao procijeniti. Često nastavnici u dekodiranju učeničkih odgovora ne shvataju smisao saopštenog. To se dešava zbog nejasnosti ili nepotpunosti odgovora tako da nastavnik u skladu sa svojom interpretacijom datih odgovora donosi konačni sud, odnosno, ocjenu. Prema tome, nepotpunost i nejasnoća učenikovih odgovora važan je faktor ocjenjivanja i vrednovanja.

Verbalne sposobnosti učenika

Uspjeh učenikovih odgovora na ispitu u velikoj mjeri zavisi od sposobnosti njegovog verbalnog izražavanja, rečitosti i sposobnosti razumijevanja verbalnih simbola. Elokventniji učenici, sa naglašenim verbalnim sposobnostima, lakše reprodukuju naučene sadržaje, svoje misli oblikuju u jasne i skladne cjeline i ostavljaju utisak o sigurnom kretanju kroz sadržaje.³⁰

Istraživanja pokazuju da bolje ocjene dobijaju učenici koji se izražavaju onako kako to od njih zahtijeva nastavnik, nego oni koji naučene sadržaje nastoje izraziti svojim načinom kazivanja. Takođe je konstatovano da su rječitost i verbalne sposobnosti značajan faktor ocjenjivanja i kada je u pitanju pismeno provjeravanje. Lakoća izražavanja u reprodukovanju nastavnih sadržaja povoljno utiče na visinu ocjene i predstavlja značajan faktor u procesu vrednovanja.

Snalažljivost u percipiranju reakcija nastavnika

Prateći učenikove odgovore na ispitu nastavnik svojim reakcijama, iskazanim verbalno, gestom, mimikom lica i slično, daje „na znanje“ učeniku da je ono što govori ispravo ili ne.³¹ Snalažljivi učenici koji pažljivo prate reakcije nastavnika i efikasno koriguju svoje odgovore, najčešće dobijaju bolje ocjene od onih koji nemaju ovakve sposobnosti. Dakle, možemo zaključiti da je ova osobina učenika značajan faktor ocjenjivanja i vrednovanja, tj. faktor koji kviri metrijsku vrijednost ocjene.

Emocionalna stabilnost

Svaka ispitna situacija izaziva kod učenika emocionalnu uzbuđenost koja može biti različitog inteziteta. Poznato je da emocionalna uzbuđenost pozitivno utiče na ishod ispita jer podstiče angažovanje različitih intelektualnih

²⁹ Vidi: Gojkov, G. (1997): *Dokimologija*, str. 48–51.

³⁰ Vidi: Isto, str. 49.

³¹ Vidi: Grgin, T. (1999): *Školsko ocjenjivanje znanja*, str. 24.

funkcija, dok jaka emocionalnost blokira složenije mentalne funkcije i kao posljedica javlja se nesigurnost i nespretnost pri oblikovanju odgovora.³² Spoljni znaci emocionalne nestabilnosti su drhtavica, znojenje, bljedilo i sl. Dakle emocionalno slabiji učenici najčešće dobijaju slabije ocjene od onih koji su emocionalno stabilniji. Istraživanja su pokazala da emocionalno labilniji učenici teže odgovaraju i iskazuju znanje u većim grupama, dok veća grupa može podsticajno djelovati i olakšati reprodukciju znanja emocionalno stabilnijim i otpornijim učenicima. Dakle, emocionalna stabilnost/nestabilnost značajan je faktor koji utiče na metrijsku vrijednost ocjene. Od toga zavisi da li će pojedinac na ispitu pokazati dobar dio onog što zna ili će sasvim podbaciti. Ovu problematiku naučno su pratili i proučavali eminentni stručnjaci Frojd, Jung, Adler i drugi.

Prema tome, postoji čitav niz faktora koji posredno ili neposredno utiču na metrijsku vrijednost ocjene. Ali bez obzira na to što ocjena i uspjeh pružaju određenu sliku o znanju učenika, nijesu pouzdani pokazatelji, niti mjerila njegovog školskog postignuća.

Zaključak

Nema sumnje da je vrednovanje učeničkog znanja i postignuća izuzetno složen proces, stoga je u njemu teško ostvariti apsolutnu objektivnost. Ovo tim teže ako se ima u vidu činjenica da je nastavnik bio i ostao osnovni mjerni instrument. Mada je znanje primarno prilikom ocjenjivanja učenika uz to je neophodno imati u vidu i niz drugih elemenata (radne navike, interesovanje, sposobnosti i sl.). Ocjenjivanje će postati objektivnije ukoliko nastavnici nastoje da marginalizuju vlastitu subjektivnost. Vrednovanje učeničkih postignuća ima smisla ukoliko je jasno određen cilj, a to bi trebalo da bude podizanje kvaliteta učenja i razvijanje motivacije. Ako se vrednovanje odvija kontinuirano, u svim etapama nastavnog procesa, nastava će biti kvalitetnija a nastavnici će znati koliko je djelotvoran konkretan način poučavanja. Proces vrednovanja pozitivno će djelovati ako ga učenici smatraju korisnim za njih same, i stoga im je važno objasniti svrhu vrednovanja. Ono treba da im pomogne u učenju i da im pruži informacije o kvalitetu vlastitog rada. Smatramo da se brojne teškoće koje prate proces vrednovanja učeničkih postignuća mogu prevazići adekvatnim osposobljavanjem nastavnika za ulogu evaluatora.

Literatura:

- Arsić, M. (1996): *Kako (ne) ocenjivati učenike*, Viša škola za obrazovanje vaspitača, Kruševac;
- Damjanović, R. (2006): *Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova i izraza*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Podgorica;

³² Vidi: Isto, str. 25.

- Furlan, I. (1970): *Upoznavanje, ispitivanje i ocjenjivanje učenika*, Pedagoško-književni zbor, Zagreb;
- Gojkov, G. (1997): *Dokimologija (priručnik)*, Učiteljski fakultet, Beograd;
- Grgin, T. (1986): *Školska dokimologija*, Školska knjiga, Zagreb;
- Grgin, T. (1999): *Školsko ocjenjivanje znanja*, Naklada Slap, Jastrebarsko;
- Havelka, N. (2000): *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd;
- Jovanović, P. (1977): „Ocenjivanje kao čin kolektivne odgovornosti“, u časopisu: *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd;
- Kačapor, S, Vilotijević, M. i Kundačina, M. (2005): *Umijeće ocjenjivanja*, Univerzitet Džemal Bijedić u Mostaru i Fakultet humanističkih nauka i međupštinski pedagoški zavod u Mostaru, Mostar;
- Krkljuš, S. (1985): „Ocenjivanje kao vaspitni faktor“, u časopisu: *Nastava i vaspitanje*, br. 1, Beograd;
- Matijević, M. (2004): *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*, Tipex, Zagreb;
- Smiljanić, Đ.: *Neka pitanja ocjenjivanja učenika*, Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, Beograd;
- Ševkušić, S. (2004): „Nastavnik i socijalno ponašanje učenika“, u zborniku: *Socijalno ponašanje učenika*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.

EVALUATION OF STUDENTS' ACHIEVEMENTS

Abstract:

Evaluation of students is an extremely complex matter and represents the most complex and most sensitive stage in organization of education process. Consequently, consideration of this issue is very important for everyday teaching practice but also for optimal development of each individual. This paper attempts to explain some key features in the evaluation of individual student's achievements and to point out certain weaknesses. We have highlighted problems related to objectivity of assessment and emphasized key components and factors that must be considered during evaluation of student's knowledge and achievements.

Key words: evaluation, component evaluation, assessment, mark

Sanja ČALOVIĆ¹

O DIDAKTIČKIM VRIJEDNOSTIMA SAVREMENOG UDŽBENIKA

Rezime: Savremeni udžbenik mora da bude didaktičko-metodički oblikovan, jer samo kao takav on može biti efikasno oruđe učenikovog intelektualnog rada. Sadržaj udžbenika bi trebalo da bude izložen na način da učenici informacije koje su stručnog i naučnog karaktera mogu razumjeti i usvojiti, a to je prvenstveno moguće putem njegovog didaktičkog oblikovanja. Savremena koncepcija strukture udžbenika ne poznaje strogu podjelu između osnovnog teksta i didaktičke aparature, budući da se funkcije udžbenika ostvaruju i jednom i drugom komponentom. Didaktičko-metodička aparatura obuhvata raznovrsne sadržaje, s tim da su u radu opširnije elaborirani pitanja i zadaci, kao izuzetno važan strukturni element oblikovanja udžbenika.

Ključne riječi: udžbenik, didaktičko oblikovanje, pitanja, zadaci

Uvod

U nastavi je neophodno koristiti različita nastavna sredstva i izvore znanja, kako bi se postigli optimalni efekti učenja. Jedno od najznačajnijih nastavnih sredstava je udžbenik. Pored toga, udžbenik koordinira, tj. usklađuje djelovanje različitih nastavnih sredstava. Njegova specifičnost ogleda se u tome što je istovremeno i izvor znanja i sredstvo za njegovo prenošenje.

Prvobitno je udžbenik bio izvor znanja, usmjeren na pružanje informacija. Dakle, koncepcija tzv. klasičnog udžbenika ima naglašenu transmisionu ulogu. Takav udžbenik sadrži selektivnu građu iz određene oblasti i usmjeren je na učenikove memorijske funkcije.

Funkcija udžbenika u savremenoj nastavi se mijenja. Težište škole i nastave nije više na što većoj akumulaciji činjenica, tako da udžbenik pored informativne, mora da zadovoljava i druge funkcije. U takvim uslovima

¹ Sanja Čalović, diplomirani pedagog, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću

udžbenik dobija funkciju radnog sredstva koje utiče na razvijanje mentalnih operacija kod učenika i, pored ostalog, pomaže učeniku da ovlada određenim tehnikama učenja. Savremeni udžbenik je prvenstveno usmjeren na aktivnost učenika, a ne na prosto poučavanje. To znači da su tzv. normativni djelovi redukovani u korist onih koje učenike stavljaju pred odgovarajuće problemske situacije i samostalno rješavanje brojnih pitanja.

Savremeni udžbenik prati odgovarajuća didaktička aparatura (pitanja, zadaci, vježbe, problemi za rješavanje, grafičko-ilustrativna rješenja, ali i priručni materijali (radne sveske, monografije, zbirke zadataka). On upućuje svoje korisnike na druge izvore znanja. ” Ustvari, dobar udžbenik postepeno ukida sebe kao neminovnu neophodnost, prenoseći svoje funkcije na ostale pisane informacije na višem stupnju obrazovanja, sam nikad ne prestajući da bude sredstvo i izvor informacija.”²

Savremeni udžbenik mora da bude didaktičko-metodički oblikovan, jer samo kao takav on može biti efikasno oruđe učenikovog intelektualnog rada. Didaktički oblikovan udžbenik temelji se na zakonitostima procesa učenja, zakonitostima razvoja učenika i samog vaspitno-obrazovnog procesa. U početku su udžbenici podržavali, u najširem smislu, programski definisanu strukturu određenog nastavnog predmeta, bez adekvatnog didaktičko-metodičkog instrumentarija. Koncept moderne nastave i učenja podrazumijeva didaktički oblikovan i strukturiran udžbenik, kako bi učenici određenog uzrasta i psihofizičkih mogućnosti pravilno razumjeli i usvojili programom predviđene sadržaje. Udžbenik bi trebalo da omogući učenicima samostalno učenje i povezivanje školskih i iskustvenih znanja.

Proučavanje didaktičko-metodičkog aspekta udžbenika nameće se kao nužnost. Značajan broj istraživanja udžbenika usmjeren je na njegovu didaktičku dimenziju, mada su ona, u najvećem broju slučajeva, subjektivnog, impresionističkog karaktera.

Rezultati dosadašnjih istraživanja udžbenika omogućavaju dalji razvoj teorijsko-metodološke osnove udžbenika i efikasniju procjenu kvaliteta postojećih udžbenika. Od izuzetne važnosti su dugoročni programi istraživanja udžbenika, i stvaranje adekvatnih autorskih interdisciplinarnih timova za koncipiranje, ali i istraživanje budućih udžbenika. Individualna istraživanja su značajna jer ukazuju na neistražene probleme – aspekte udžbenika, te podstiču veća i opsežnija istraživanja.

Proučavanje udžbenika je izuzetno aktuelno, prvenstveno zbog njegovog značaja. Kvalitet osnovne učeničke literature direktno utiče na kvalitet obrazovanja. Udžbenik treba da omogući samostalno učenje, ali predstavlja i vaspitni model zbog sistema vrijednosnih poruka koje se putem njega prenose. Pored obrazovne, udžbenik ima i kulturološku funkciju.

² Ničković, R. (1971): *Udžbenik u službi savremene nastave*, (U časopisu: *Nastava i vaspitanje*, br. 3, Beograd, str. 348)

U radu se, sa teorijskog aspekta, razmatra problematika *nekih* didaktičkih vrijednosti udžbenika, s obzirom na kompleksnost i opširnost teme.

Didaktičko-metodički zahtjevi u oblikovanju strukture udžbenika

Udžbenik je knjiga koja treba da omogući odgovarajuću komunikaciju sa čitaocem, tj. učenicom. U takvoj komunikaciji učenik gradi svoj lični, personalni odnos, odnosno stav koji može biti različitog karaktera. Riječ je o pozitivnom, inspirativnom ili pak dosadnom, neinspirativnom, negativnom odnosu učenika prema udžbeniku. Kakav će odnos određeni učenik izgraditi prema konkretnom udžbeniku upravo zavisi od načina na koji je strukturiran. Dijana Plut ističe brojne karakteristike dobre strukturiranosti udžbenika. Prva grupa karakteristika je razvojno-psihološke prirode. Naime, sam razvoj u osnovi predstavlja proces uspostavljanja, transformisanja i stabilizovanja strukture. Riječ je o mentalnim strukturama koje treba podržati sistematskim i planskim obrazovanjem, ali i konkretnim udžbenicima. Dalje se ističe da se adekvatnom strukturom udžbenika podstiče memorija, odnosno proces prisjećanja. To, naravno, za sobom povlači mogućnost povezivanja znanja i različite mogućnosti njegove primjene. Treći bitan razlog za adekvatnu strukturiranost udžbenika odnosi se na istraživanje oblika učenja i razumijevanje pisanog materijala.

U osnovi svih kriterijuma za procjenu kvaliteta udžbenika jeste smisleno učenje. Takav vid učenja podrazumijeva uspostavljanje veza između ranije stečenih i novih znanja, odnosno transformisanje starih struktura u nove. Istraživanja čitljivosti teksta i motivacije takođe se dovode u vezu sa strukturom udžbenika. Dakle, da bi određeni tekst bio čitljiv, potrebno je da ima jasnu strukturu. Pored toga što se adekvatnom strukturom teksta obezbjeđuje bolje razumijevanje, od strukturiranosti teksta zavisi umnogome i njegova prihvaćenost od strane čitaoca. Na toj osnovi razvija se stav pojedinca prema pisanom materijalu. Najzad, treba reći da znanje mora biti logički organizovano na svim nivoima, ali i da je logička organizacija udžbenikâ najracionalniji način njihovog organizovanja. Takva organizacija je jedinstvena i razumljiva na isti način svima koji se sa njom susreću. Osim toga, dolazeći u kontakt sa takvom strukturom i usmjeravajući se prema njoj, učenik stvara svoj vlastiti sistem memorisanja, razumijevanja i čuvanja sadržaja koji su mu ponuđeni.³

Uopšteno govoreći, možemo reći da strukturu udžbenika čini sadržinska i formalna struktura. Sadržinska struktura podrazumijeva način na koji je gradivo organizovano i podijeljeno na određene sekvence, dok se formalna struktura usmjerava na likovno-grafička i strukturalna rješenja za naglašavanje tj. razumijevanje i objašnjavanje sadržinske strukture. Profesor Kocić naglašava da je strukturne komponente udžbenika moguće svrstati u tri cjeline, i to:

³ Vidi: Plut, D. (2003): *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd, str. 252 – 256.

elementi strukture u funkciji zlaganja sadržaja, elementi strukture u funkciji usvajanja sadržaja i efikasnijeg učenja i elementi strukture u funkciji orijentacije (snalaženja) u radu sa udžbenikom.⁴

Elementi strukture koji su u funkciji izlaganja sadržaja usmjereni su, sa jedne strane, na tekst tj. verbalno izlaganje sadržaja i sa druge, na sliku (ilustraciju) tj. vizuelno predstavljanje sadržaja. Didaktičko-metodička aparatura obuhvata elemente strukture koji su u funkciji usvajanja sadržaja i efikasnijeg učenja. Elementi strukture koji omogućavaju orijentaciju i lakše snalaženje u radu sa udžbenikom mogu se nazvati još i pomoćna aparatura udžbenika.

D. D. Zujev naglašava da se tvorci savremenog školskog udžbenika nalaze pred izazovnim zadatkom, budući da se u udžbeniku neminovno preklapaju naučno-predmetne i didaktičke ideje, odnosno koncepcije. Analiza didaktičkih funkcija preko strukturnih komponenti udžbenika omogućava stvaranje adekvatnog strukturno-funkcionalnog modela školskog udžbenika. On pod strukturnim komponentama udžbenika podrazumijeva određeni sistem elemenata koji ostvaruje svoje funkcije sebi svojstvenim sredstvima i koji je u tijesnoj vezi sa drugim komponentama obrazujući sa njima cjelovit sistem.⁵

Prema mišljenju pomenutog autora opšti strukturni model udžbenika čine dva strukturna podsistema i to: tekstovi i vantekstualne komponente. U okviru tekstualne komponente dalje se razlikuju: osnovni, dopunski i objašnjavajući tekst, a vantekstualnu komponentu čine: aparatura organizacije usvajanja, ilustrativni materijal, i aparatura orijentacije.

Aparatura organizacije usvajanja zapravo se odnosi na elemente koji su namijenjeni usvajanju znanja i usmjereni na određene oblike aktivnosti učenika. Ovdje se ubrajaju: pitanja, zadaci, tabele, instruktivni materijali, natpisi ispod ilustracija, konstruktivna isticanja bojom, slogom, vježbanja.

Ilustrativni materijal Zujev razmatra kao »očigledni oslonac učenikovog mišljenja« u nastavnom procesu. U tome se, po njegovom mišljenju, ogleda suštinska razlika između ilustrovanja školskog udžbenika i ilustrovanja ostalih knjiga.

Aparatura orijentacije treba da omogući učeniku lakše snalaženje u sadržaju i strukturi udžbenika, kako bi brže i jednostavnije pronašao gradivo koje mu je potrebno. U okviru ovog podsistema vantekstualnih komponenti izdvajaju se: predgovor, sadržaj, rubrike, znaci (simboli), bibliografija, registri, zaglavlja.⁶

⁴ Kocić Lj. (2001): *Didaktičko-metodički zahtjevi u oblikovanju strukture udžbenika*, (U: Savremeni osnovnoškolski udžbenik – teorijsko-metodološke osnove-, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd, str. 131).

⁵ Vidi: Zujev, D. D. (1988): *Školski udžbenik*, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd, str. 79.

⁶ Vidi: Zujev, D. D. (1988): *Školski udžbenik*, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd: str. 152.

Tradicionalna koncepcija strukture udžbenika povlači granicu između osnovnog teksta i didaktičko-metodičke aparature. Prema njoj, osnovni tekst je primarana strukturna komponenta jer je nosilac gradiva koje treba usvojiti, dok se didaktičko-metodičkom aparaturom omogućava povezivanje i razumijevanje gradiva, utvrđivanje, primjena i sl. Ovakva podjela nije imanentna savremenom udžbeniku.« U sam osnovni tekst moraju biti uključene sve pomenute važne funkcije, tako da se striktna podjela na osnovni tekst i didaktičko-metodičku aparaturu praktično gubi».⁷

Sadržaj udžbenika mora biti izložen na način da učenici informacije koje su stručnog i naučnog karaktera mogu razumjeti i usvojiti. Upravo ovdje dolazi do izražaja didaktičko-metodičko oblikovanje teksta, odnosno oblikovanje sadržaja konkretne teme na najpristupačniji način za učenika. U tome se ogleda kvalitet i posebnost udžbenika.

»Mogli bismo, u skladu s tim, čitavu strukturu i kompoziciju udžbenika podvesti pod pojam didaktičko-metodičkog oblikovanja udžbenika i u sklopu takva određenja naspram specifične prirode udžbenika govoriti o koncepciji udžbenika upravo s tih didaktičko-metodičkih stajališta kao temeljne odrednice prave prirode transformacijske funkcije udžbenika.«⁸ Dakle, didaktičko-metodičko oblikovanje udžbenika je povezano sa strukturom, a glavni dio te strukture je sadržaj udžbenika koji je prevashodno izložen u vidu teksta. U zavisnosti od toga da li tekst obezbjeđuje osnovne informacije ili je u službi pripremanja, uvježbavanja učenika i sl. zavisi i njegovo didaktičko oblikovanje. Bilo da se radi o uvodnim pitanjima kojim se učenik uvodi u određenu problematiku, uspostavljanju veza između ranije učenih i novih sadržaja, pitanjima i zadacima na kraju lekcije ili tematske cjeline, zadacima usmjerenim na utvrđivanje znanja ili pak samokontrolu učenika o stečenom znanju, sve to nosi obilježje didaktičko-metodičkog oblikovanja udžbenika.⁹

Jedna od mogućih podjela strukturnih komponenti udžbenika jeste na komponente koje imaju funkciju da motivišu učenike, fokusiraju njihovu pažnju i podstaknu ih na aktivnost, odnosno komponente koje su u funkciji organizovanja misaonog procesa i lakšeg razumjevanja sadržaja. Ovakvu podjelu treba shvatiti samo uslovno, budući da neke komponente imaju obje navedene funkcije, samo je pitanje koja je dominantno izražena u određenom udžbeniku. Dobar je onaj udžbenik koji je svojim strukturnim komponentama dovoljno inspirativan da zainteresuje i aktivira učenike, ali je i tako didaktički

⁷ Pešić, J. (1998): *Novi pristup strukturi udžbenika – teorijski principi i konstrukcija rešenja*–, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd, str. 170.

⁸ Malić, J. (1986): *Koncepcija suvremenog udžbenika*, »Školska knjiga«, Zagreb, str. 68.

⁹ Vidi: Malić, J. (1986): *Koncepcija suvremenog udžbenika*, »Školska knjiga«, Zagreb, str.71.

oblikovan da im omogućava adekvatno razumjevanje, povezivanje i usvajanje sadržaja. Međutim, vrlo je problematično, ukoliko se radi o udžbenicima koji izgledaju vrlo privlačno i zanimljivo, a načinom didaktičkog dizajniranja ne podržavaju na pravi način proces učenja.¹⁰

Strategije didaktičkog oblikovanja udžbenika

Kao jedan od primarnih zahtjeva savremene nastave autori ističu aktivno, smisleno učenje. Rezultati takvog učenja podrazumijevaju trajnije, kvalitetnije i primjenjivo znanje, kao i ovladavanje metodama i tehnikama efikasnijeg učenja. S tim u vezi, u literaturi se ističu dvije strategije u oblikovanju sadržaja udžbenika – induktivna i deduktivna. Prva pomenuta strategija didaktičkog dizajniranja udžbenika naziva se još i ekspozitorna. »Ekspozitornu strategiju didaktičkog oblikovanja mogli bismo nazvati i deduktivnom, jer se sadržaj sistematski razrađuje, diferencira uvođenjem sve konkretnijih informacija. Nalozi u sklopu ovakvog didaktičkog dizajna imaju pre svega funkciju da pojašne, ilustruju, utvrde, provere ono što je prethodno izloženo. Oni se često i nalaze na kraju lekcije ili određene podteme, pa po tome podsećaju na klasičnu didaktičko-metodičku aparaturu.«¹¹

Druga strategija je osobena po tome što se posredstvom naloga i ilustracija posreduju sadržaji, a tekstualni dio ima više pojašnjavajuću ulogu. Ovdje se nalozima podstiče saznajna aktivnost učenika, što bi značilo da ovakav vid didaktičkog oblikovanja sadržaja odgovara prethodno pomenutom aktivnom, smislenom učenju. U literaturi nalazimo da je upravo induktivni pristup pogodan za mlađi školski uzrast, pogotovu za grupu prirodnih predmeta. Ipak, moramo imati u vidu širok spektar faktora koj i mogu uticati na opredjeljenost autora za jednu od dvije navedene strategije. Analizirajući te faktore (priroda školskog predmeta i sadržaja koji se uči, sposobnosti učenika, obrazovni ciljevi), jasno je da ih ne možemo posmatrati kao isključive entitete. Zbog toga se postavlja pitanje na koji način je moguće ostvariti njihovu adekvatnu kombinaciju.¹²

»Kombinovani pristup je načelno dobro rešenje jer obe strategije imaju svoje prednosti i nedostatke, a njihova funkcionalnost uvek zavisi od konkretnog sadržaja i obrazovnog cilja – ishoda na kome lekcija radi.«¹³ Kako bi se omogućilo sticanje znanja sa razumjevanjem, bilo da je riječ o jednoj ili drugoj strategiji, neophodno je imati u vidu da je potrebno da se konkretnim

¹⁰ Vidi: Antić, S. (2009): Savremena shvatanja udžbenika: posledice na konstrukciju i merila kvaliteta, (U časopisu: Inovacije u nastavi, br. 4, Beograd, str.31-34).

¹¹ Plut, D. –urednica– (2007): *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast*, »Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta«, Beograd str. 230.

¹² Vidi: Pešić, J. (1998): *Novi pristup strukturi udžbenika*, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd str. 149.

¹³ Plut, D. –urednica– (2007): *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast*, »Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta«, Beograd, str. 232.

sadržajima ili nalozima eksplicitno naglase osnovne informacije, adekvatno objašnjavaju, povezuju i uopštavaju.

Pitanja i zadaci u udžbeniku

Čini se da gotovo svi koji se bave udžbenikom ističu kao važan strukturni element savremenog udžbenika, tj. njegovog didaktičkog oblikovanja, pitanja i zadatke. Oni moraju biti planski, didaktički oblikovani, usmjereni na izazivanje aktivnosti učenika. »Pitanja i zadaci su verbalni strukturni elementi školskog udžbenika, uz pomoć kojih se postiže najcjelishodnija i najproduktivnija prerada udžbeničkog gradiva u svesti učenika, intelektualnim i emocionalnim aktiviranjima u procesu samostalnog usvajanja znanja.«¹⁴

Postoje različite klasifikacije pitanja i zadataka u udžbeniku.

Ako uzmemo za osnovni kriterijum oblik učenja, možemo govoriti o pitanjima i zadacima reproduktivnog i produktivnog tipa. Funkcija zadataka reproduktivnog tipa svodi se na zapamćivanje i ponavljanje gradiva i čini se da oni uglavnom preovladavaju u postojećim udžbenicima. Javljaju se u različitoj formi, i to kao: pitanja dopunjavanja, navođenja, višestrukog izbora, alternativnog izbora, pitanja sparivanja, sređivanja i sl. Pitanja i zadaci produktivnog tipa zahtijevaju misaono angažovanje učenika, njihov vlastiti intelektualni napor. Riječ je o zadacima esejskog tipa, problemskim zadacima, zadacima koji su usmjereni na utvrđivanje sličnosti i razlika, zadacima koji zahtijevaju uopštavanje, primjenu znanja i sl.

Ako kao kriterijum klasifikovanja uzmemo aspekt obrazovanja, možemo govoriti o pitanjima i zadacima koji su usmjereni na materijalnu i na funkcionalnu stranu obrazovanja. Prvi imaju za cilj sticanje različitog nivoa i kvaliteta znanja, dok su drugi usmjereni na razvoj sposobnosti.

Imajući u vidu etape nastavnog procesa, pitanja i zadatke u udžbeniku možemo podijeliti na: uvodna pitanja, pitanja za sticanje novih znanja, pitanja za ponavljanje, pitanja za sistematizaciju, pitanja za provjeravanje i vrednovanje naučenog.¹⁵

D.D. Zujev, polazeći od funkcije koju pitanja imaju u procesu usvajanja znanja ističe: pitanja i zadatke čiji je glavni cilj utvrđivanje znanja, pitanja i zadatke koji su usmjereni na ovladavanje logičkim mišljenjem, s posebnim naglaskom na stvaralačkom i samostalnom radu učenika i pitanja i zadatke koji su u funkciji primjene stečenih znanja. U prvu grupu spada: reprodukcija, prvobitna sistematizacija činjenica i pojmova, formiranje navika; druga grupa podrazumjeva samostalni rad u postupcima analize, sinteze, upoređivanja,

¹⁴ Zujev, D. D. (1988): *Školski udžbenik*, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd, str. 113.

¹⁵ Vidi: Kocić Lj. (2001): *Didaktičko-metodički zahtjevi u oblikovanju strukture udžbenika*, (U:Savremeni osnovnoškolski udžbenik),« Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str.150–153.

zaključivanja, konkretizovanja i sistematizacije; treća grupa ističe samostalni rad i ovladavanje određenim vještinama i navikama.¹⁶

Kako ističe autor ova klasifikacija je nastala na osnovu analize stvaranja najboljih udžbenika i ostvarenja sovjetskih psihologa. Ona je u saglasnosti sa psihološkom suštinom učenja i zbog toga može biti razmatrana kao temeljna u strukturi opšteg modela udžbenika. Svakako da ovakvu podjelu pitanja i zadatka treba shvatiti fleksibilno, jer je neophodno uzeti u obzir specifičnosti konkretnog nastavnog predmeta, uzrast učenika, uslove u kojima se izvodi nastava, i opredjeljenja određenih autora.

Pitanja i zadaci usmjereni na utvrđivanje znanja i navika zauzimaju prvo mjesto jer to je osnov za primjenu druge i ujedno savršenije grupe pitanja i zadataka koji su usmjereni na aktiviranje logičkog mišljenja i stvaralačke aktivnosti. Da bi se obezbijedila trajnost stečenog znanja, neophodna je njihova praktična primjena koja je naglašena trećom grupom pitanja i zadataka. Zujev naglašava da su sa procesom usavršavanja udžbenika sve više istaknute druga i treća grupa zadataka, odnosno zadaci koji imaju funkciju ovladavanja operacijama logičkog mišljenja i iskustvom stvaralačke aktivnosti i pitanja (zadaci) koji su u funkciji primjene znanja.

Pitanja i zadaci su posebno važni za sticanje jasnih i stabilnih znanja učenika. Njihova funkcija nije samo da omogućavaju provjeru i utvrđivanje znanja, već i da usmjeravaju saznavnu aktivnost učenika. Ovaj zahtjev moguće je ostvariti ukoliko se pitanjima i zadacima pokrivaju različiti nivoi znanja i razumijevanja određenih sadržaja. Dakle, pitanjima se pored opšte reprodukcije određenih sadržaja moraju aktivirati i viši nivoi znanja i stvaralačke sposobnosti učenika. Čini se da Blumova taksonomija najbolje pokazuje koje sve nivoe znanja treba da pokriju pitanja i zadaci u udžbeniku – od reprodukcije, razumijevanja, primjene znanja, analize, sinteze i evaluacije.

Kako bi se pitanjima i zadacima podstakla već pomenuta saznavna aktivnost učenika, nije dovoljno da ona budu rezervisana samo na kraju određene lekcije. Pored pitanja i zadataka u uvodnom dijelu lekcije, bilo bi poželjno da se nađu i u okviru osnovnog teksta kako bi se učenička pažnja skrenula na neke ranije učene sadržaje i moguće povezivanje novih sa ranije stečenim znanjima. »Iz svega rečenog vidi se da je neophodno napustiti stari šablon, po kome su pitanja i zadaci rezervisani samo za kraj lekcije. Misaono aktiviranje i mobilisanje različitih intelektualnih operacija, kao i stvaralačkih sposobnosti učenika, ne može biti karakteristično samo za didaktičko-metodičku aparaturu već udžbenik to treba da ostvaruje svakom strukturalnom komponentom, a pre svega osnovnim tekstom.«¹⁷

¹⁶ Vidi: Zujev, D. D. (1988): *Školski udžbenik*, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd, str. 117.

¹⁷ Pešić, J. (1998): *Novi pristup strukturi udžbenika*, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd, str. 133.

D. Plut i J. Pešić ističu da je jedan od osnovnih pokazatelja kvaliteta udžbenika upravo kvalitet zadataka ili tzv. naloga. Pod naložima se podrazumijevaju pored zadataka i vježbanja, akcije, istraživanja. Riječ je o sljedećim pokazateljima kvaliteta naloga:

- Valjanost – koja se manifestuje u samom postojanju adekvatnih pitanja, zadatka koji treba učenik da riješi. Neki nalozi su više konstatacije ili sugestije, pa učenik nije u mogućnosti da odgovori drugačije od onoga što želi sam autor;
- Relevantnost – čime se iskazuje usmjerenost nekog naloga ka određenim ciljevima nastave, s jedne strane, i potreba da nalog bude formulisan tako da se postigne željeni cilj. Relevantan je onaj nalog koji se odnosi na bitne aspekte datog sadržaja i koji se, u datom kontekstu, adekvatno povezuje sa ostalim naložima;
- Preciznost – ogleda se u potrebi da pitanje (zadatak) bude formulisan tako da je učeniku jasno šta se od njega traži i kako može doći do odgovora (rješenja). Istovremeno realizacija određene aktivnosti koju iziskuje dati nalog treba da bude realno izvodljiva;
- Razumljivost – misli se na razumljivost u formulaciji određenog zadatka ili pitanja. U tom smislu, značajno je na mlađem školskom uzrastu izbjegavati umetnute rečenice, formulacije sa negativnom konotacijom, pasivne konstrukcije i sl.;
- Težina naloga – nalozi moraju biti različiti po težini kako bi bili primjereni različitim kategorijama učenika, s obzirom na njihove sposobnosti. Odrediti težinu naloga vrlo je kompleksno i zahtjeva angažovanje pedagoških i psiholoških stručnjaka, s tim da vrlo korisno može biti ispitivanje težine naloga na prigodnim uzorcima učenika.¹⁸

Navedene karakteristike važe za svaki pojedinačni nalog (pitanje, zadatak, vježbu), budući da posoji i drugi kriterijumi za procjenu kvaliteta većeg broja naloga ili tzv. grupu naloga.

Profesor Ivić, ističući grupu standarda koji se odnose na didaktičko oblikovanje udžbenika, kao poseban standard navodi *smislenost* pitanja, zadataka i naloga u udžbeniku. Ovim standardom se direktno ukazuje da u udžbeniku ne smiju postojati besmislena, nerealna i neodređena pitanja. Besmisleni zadaci ne ispunjavaju svoje funkcije u udžbeniku. Uzrok tome mogu biti nejasno definisani, jezički nekorektno formulisani zadaci. Za ispunjavanje tj. rješavanje nerealnih pitanja i zadataka, kako i sam naziv upućuje, ne postoje adekvatni uslovi (vremenski, materijalni, uslovi koji proističu iz prethodnog znanja i iskustva pojedinca.) Najzad, neodređeni zadaci su neprecizni, i učeniku nije jasno šta se takvim zadatkom od njega traži. Ovakva pitanja i zadaci imaju

¹⁸ Vidi: Plut, D. –urednica– (2007): *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast*, »Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta«, Beograd, 16–17.

brojne negativne posljedice koje se manifestuju kroz demotivaciju učenika, loše vaspitno djelovanje, zauzimanje funkcionalnog prostora u udžbeniku i sl.¹⁹

Kako pojedini autori ističu, poželjno je da pitanja, zadaci, tj. nalozi budu različiti, kako po formi, tako i po težini, ali i u pogledu broja učenika kojima su namjenjeni.

Oni bi trebali da imaju različitu formu (otvoreni tip, sparivanje, zaokruživanje, dopunjavanje i sl.), čime se povećava zanimljivost udžbenika.

Najveći broj zadataka bi trebalo da bude takve složenosti da ih može riješiti veći broj učenika, s tim da ne treba zanemariti ni teže zadatke koji su namjenjeni iznadprosječnim učenicima. Ukoliko učenik nema potrebne informacije o sadržaju na koji se određeni nalog odnosi, onda je takav nalog suviše kompleksan. No, potrebno je imati u vidu činjenicu koja govori u prilog tome da je izuzetno teško odrediti pravu kompleksnost naloga, prvenstveno zbog individualnih razlika koje postoje između djece istog uzrasta.

Pored zadataka koji zahtijevaju individualni rad, treba projektovati i one zadatke koji zahtijevaju primjenu rada u paru, grupi ili čitavom kolektivu. Na posljetku, potrebno je istaći, da nije dobro koncipirati isuviše veliki broj tipova naloga, budući da se na taj način skreće pažnja učenika sa suštine samog zadatka na način njegovog rješavanja. Problem mogu predstavljati i tipski nalozi koji se ponavljaju u lekcijama i koji mogu demotivisati učenike.

Koncipiranje adekvatnog naloga je izuzetno kompleksan čin. Autor udžbenika mora imati jasnu percepciju onoga što želi postići datim nalogom i istovremeno da li učenik raspolaže odgovarajućim saznanjima za realizaciju istog. Pored toga, nužno je obezbijediti i odgovarajuće mehanizme podrške učeniku kako bi uspješno izvršio određeni zadatak.

Pored smislenosti i raznovrsnosti naloga, treba voditi računa o sistemu njihovog obilježavanja. Dakle, učeniku mora biti jasno šta ga autor pita, ali i gdje i na koji način treba da odgovori. Bilo bi poželjno da autor ostane dosljedan pri izabranom sistemu obilježavanja naloga.

Nije moguće dati univerzalni obrazac za oblikovanje didaktičko-metodičke aparature, pa prema tome ni za koncipiranje pitanja i zadataka u udžbeniku. Za koju vrstu i obim, odnosno broj pitanja i zadataka će se opredijeliti autor, na kom mjestu i na koji način će oni biti oblikovani, zavisi od njegovog opredjeljenja. Izvjesno je to da mora uvažavati specifičnosti datog predmeta, opšte zakonitosti nastave i učenja, kao i mogućnosti učenika.

Zaključak

Adekvatnim didaktičkim oblikovanjem udžbenika omogućava se transformisanje određenih naučnih sadržaja kako bi ih učenici lakše usvojili.

¹⁹ Vidi: Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2008): *Vodič za dobar udžbenik*, »Platonium«, Novi Sad, str. 109 – 112.

«Didaktičko-metodička aparatura služi da sadržaje učenja približi učeniku, ali i da učenika približi sadržajima učenja.»[□] Čini se da je riječ o vrlo kompleksnom zahtjevu, budući da autori konkretnih udžbenika moraju naći pravu mjeru između tzv. didaktičizma i nauke. Prava je umješnost kako «prepakovati» naučne sadržaje u razumljive i upotrebljive, a da ipak oni ostanu naučni. To je suština didaktičkog oblikovanja udžbenika.

Pomenuto transformisanje svakako nije moguće ukoliko ne sagledamo udžbenik u njegovom totalitetu- preko elemenata koji imaju funkciju izlaganja sadržaja, didaktičko-metodičke, te pomoćne udžbeničke aparature. Prema tome, i predgovor, sadržaj, registar pojmova, bibliografija, citati, fusnote, popis korišćenih skraćenica, kao i različite oznake (znakovi, simboli) za obilježavanje rubrika, zaglavlja i kolona, poglavlja, odjeljaka i paragrafa i sl. treba da omoguće lakšu komunikaciju sa udžbenikom. Upućivanje na korišćenje drugih izvora znanja, posredstvom udžbenika, je takođe neizostavno ukoliko govorimo o permanentnom obrazovanju. Bilo da je riječ o dodatnoj i priručnoj literaturi, upućivanju na kulturne proizvode ili se radi o pitanjima i zadacima koji su rješivi uz korišćenje nekih dodatnih izvora znanja, udžbenik ostvaruje i svoju tzv. koordinirajuću funkciju. Na toj osnovi se prevazilazi i sve češće pominjani jaz između školskog-knjiškog i životnog-iskustvenog znanja.

LITERATURA

1. Antić, S. (2009): Savremena shvatanja udžbenika: posledice na konstrukciju i merila kvaliteta, (U časopisu: Inovacije u nastavi, br. 4, Beograd);
2. Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2008): *Vodič za dobar udžbenik*, »Platoneum«, Novi Sad;
3. Kocić Lj. (2001): *Didaktičko-metodički zahtjevi u oblikovanju strukture udžbenika*, (U: Savremeni osnovnoškolski udžbenik, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd);
4. Malić, J. (1986): *Koncepcija suvremenog udžbenika*, »Školska knjiga«, Zagreb;
5. Ničković, R. (1971): *Udžbenik u službi savremene nastave*, (U časopisu: Nastava i vaspitanje, br. 3, Beograd);
6. Pešić, J. (1998): *Novi pristup strukturi udžbenika*, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd;
7. Plut, D. (2003): *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd«;
8. Plut, D. –urednica– (2007): *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast*, »Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta«, Beograd;
9. Trnavac, N. (1999): *Didaktičko-metodička aparatura za rad učenika u osnovnoškolskim udžbenicima*, (u zborniku: Vrednosti savremenog udžbenika III, »Učiteljski fakultet », Užice;

10. Zujev, D. D. (1988): *Školski udžbenik*, »Zavod za udžbenike i nastavna sredstva«, Beograd.

DIDACTIC VALUES OF CONTEMPORARY TEXT BOOK

Abstract: A contemporary text book has to have didactic/methodical form, because only as such it can be an effective tool of a student's intellectual work. Content of a text book has to be presented in a way that students can understand and adopt the expert and scientific information, and it is best achieved through its didactic formation. Contemporary concept of a text book structure does not recognise a strict division between the plain text and didactic apparatus, since a text book's functions are achieved with both components. Didactic/methodical apparatus includes various tables of contents, but the paper includes more widely elaborated questions and tasks, as an extremely important structural element of didactic formation of a text book.

Key words: text book, didactic formation, issues, tasks

Milica KRULANOVIĆ¹

RAZLIČITI OBLICI PROFESIONALNE ORIJENTACIJE SREDNJOŠKOLACA

Rezime:

Profesionalna orijentacija zasniva se na pružanju pomoći mladima, kao i nekim odraslima, prilikom donošenja odluke o izboru daljeg obrazovanja, profesije, zaposlenja i rješavanja drugih pitanja vezanih za karijeru. Bitan i nezaobilazan segment procesa profesionalne orijentacije predstavlja profesionalno informisanje učenika.

Kroz ovo istraživanje smo pokušali utvrditi stepen profesionalne informisanosti učenika u srednjim školama. Pokušali smo utvrditi kakvi su stavovi učenika prema budućim zanimanjima, koji oblici i forme profesionalnog informisanja se koriste u srednjim školama, postoje li programi profesionalne orijentacije, kao i da li odjeljske starješine aktivno učestvuju u procesu profesionalne orijentacije.

Cilj istraživanja bio je da se utvrdi da li se u srednjoj školi koriste različiti oblici i forme informisanja učenika radi njihovog adekvatnijeg (cjelishodnijeg) profesionalnog orijentisanja.

Istraživanje je izvršeno na uzorku od 100 učenika završnih razreda srednje škole u Crnoj Gori, 100 studenata prve godine na studijskim programima Univerziteta Crne Gore, kao i 30 pedagoga/psihologa i 50 odjeljskih starješina koji rade u srednjim školama u Crnoj Gori.

Utvrđeno je da se u srednjoj školi koriste različiti oblici i forme profesionalnog informisanja učenika. Na izbor učenika uticu brojni faktori. Najčešće se o mogućim zanimanjima učenici informišu kroz neke vanškolske aktivnosti, iako smo saznali da je planiran različit spektar aktivnosti u okviru programa profesionalne orijentacije. U školama uglavnom postoje planovi i programi profesionalne orijentacije, a program profesionalne orijentacije najčešće se sprovodi putem profesionalnog informisanja i profesionalnog savjetovanja učenika uz aktivno učešće odjeljskih starješina i uzajamnu saradnju sa stručnom službom škole.

¹ Mr Milica Krulanović, saradnik u nastavi na Filozofskom fakultetu u Nikšiću. Prilog je izvod iz magistarskog rada.

Ključne riječi: profesionalna orijentacija, profesionalno informisanje, profesionalno savjetovanje, izbor zanimanja, učenici, srednja škola, pedagog, psiholog, odjeljski starješina.

Obrazovanje za zanimanje predstavlja relativno dug proces koji priprema mlade ljude za budući život. Realnost pokazuje da se veliki broj mladih ljudi školuje za zanimanja koja ih ne ispunjavaju i kojima se neće baviti u budućnosti. Malo što u velikoj mjeri mijenja čovjeka i utiče na njegov čovjeka kao što je izbor zanimanja. „Od izbora zanimanja zavisi, u velikoj mjeri, uspjeh i sreća u životu čovjeka. Poziv oblikuje osobine ličnosti, daje smisao i vrijednost životu, određuje naše stavove, shvatanja i način mišljenja“²

Svi imamo određenu sliku o sebi, o svojim sposobnostima, interesima, motivima i tu sliku gradimo čitavog života kroz odnos s drugim ljudima, rad i druženje. Ta slika upotpunjuje se izborom zanimanja. Čak je i Platon isticao da nijesu svi ljudi jednaki, već da među njima postoje prirodne razlike i da svaki pojedinac treba da izabere zanimanje koje mu je najviše odgovara.

Sistem rada u savremenom društvu veoma je komplikovan. Broj zanimanja koje danas imamo prelazi 21000. Zanimanje duboko i dugotrajno prožima cjelokupan čovjekov život. O tome nam govori i podatak da čovjek na radnom mjestu provodi skoro trećinu svoga života.

Nastanak profesionalne orijentacije vezuje se za pojavu knjige Franka Parsonsa „Biranje zanimanja“, 1909.godine u SAD-u. Polaznu osnovu predstavlja teorija osobina i zahtjeva. Pojedinac treba da poznaje sebe, uslove i zahtjeve rada, i da logički rezonuje i povezuje navedene činioce zanimanja.³

Miler, Form, Parns i Kaplov⁴ izbor zanimanja vezuju za teoriju slučaja. Proučavajući istorije obrazovanja i rada mladih ljudi zaključili su da veliki broj promjena zanimanja kod mladih ljudi dolazi slučajno. Ekonomisti (Klark i Tomas) smatraju da na izbor zanimanja utiču brojni faktori kao što su zarada, ugled zanimanja i potreba za posjedovanjem formalnih kvalifikacija. Super i Barč⁵ smatraju da su prilikom izbora zanimanja presudni kulturološki faktori, dok teoretičari sociologije rada (Holingsted i drugi) smatraju da je prilikom izbora zanimanja presudan socijalni status pojedinca.

Psihološke teorije kao ključnu varijablu uzimaju pojedinca. Najzastupljenija je klasifikacija na sljedeće kategorije psiholoških teorija: 1. teorije „osobina-zahtjev“ – Parsons; 2. strukturalne ili psihodinamične teorije (Blu, A. Roe i Holand); 3. razvojne teorije (Ginzberg, Super i Tideman); 4.

² Vasić, Ž. (1955): *Izbor poziva*, Mala školska biblioteka, Beograd, str. 9.

³ Vidi: Brančić, B. (1986): *Psihološke teorije izbora zanimanja*, Naučna Knjiga, Beograd, str. 28.

⁴ Vidi: Marušić, S. (1986): *Profesionalni razvoj*, Školske novine – Mladost, Zagreb, str. 16.

⁵ Vidi: Isto, str.16.

teorije odlučivanja (Gelatt, Hilton, Heršeston i Rot); 5. kompozitivna teorija Hopoka i teorija Krumboltza. One se zasnivaju na činjenicama o postojanju individualnih razlika među ljudima i posebnim zahtjevima različitih vrsta rada u odnosu na potencijalne izvršioce.⁶

Profesionalna orijentacija predstavlja važan segment ukupnog vaspitno-obrazovnog rada škole, značajno utiče na formiranje pozitivnog odnosa prema radnoj kulturi koji se ostvaruje direktno i indirektno, ali neophodno je te aktivnosti proširiti i van okvira škole. Saradnja porodice i škole bitno utiče na vrednovanje obrazovanja od strane učenika. Vršnjačke grupe takođe mogu predstavljati presudan faktor prilikom izbora profesije, jer mladi ljudi često podliježu sugestijama vršnjaka, i spremni su da im podrede svoje želje i interese. Donošenje odluke treba usmjeriti i voditi računa o tome kakve su perspektive zanimanja koje mlada osoba želi da izabere, kao i kakve su mogućnosti zapošljavanja sa željenim, izabranim zanimanjem. Stoga je neophodno da se profesionalna orijentacija obavi što temeljnije i obuhvatnije.

Rad predstavlja osnovnu svrhu čovječjeg života, pa je značaj pravilnog izbora zanimanja, tj. izbora u skladu sa sposobnostima, interesovanjima i drugim svojstvima ličnosti, kao i potrebama društva, očigledan. On predstavlja jedan od najvažnijih događaja ljudskog života, jer se tim izborom ne određuje samo profesionalna karijera, već i sam život dobija određeni smisao i značaj.

Danas sve više uviđamo neophodnost rada na profesionalnoj orijentaciji. Postavlja se zahtjev da se profesionalno informisanje i savjetovanje sprovodi tokom čitavog školovanja, pogotovu u osnovnoj školi, a kasnije i u srednjoj školi. Zbog toga je neophodno organizovati različite programe profesionalne orijentacije.

Školski pedagog u saradnji s psihologom igra ključnu ulogu u procesu profesionalnog orijentisanja u školi. Njegov zadatak je da kao stručno lice postepeno stvara klimu povjerenja u samu ideju profesionalne orijentacije.

U toj oblasti školski pedagog obavlja sljedeće poslove:

- koordinacija i organizacija aktivnosti za profesionalno informisanje i orijentaciju,
- učešće u izradi programa,
- anketiranje učenika u vezi sa profesionalnim interesovanjima,
- otkrivanje sklonosti učenika, usmjerenosti ličnosti, profesionalnih težnji,
- saradnja sa ustanovama za profesionalnu orijentaciju,
- dalje praćenje učenika poslije prijemnih ispita na fakultetima.⁷

⁶ Vidi: Brančić, B. (1986): op. cit., str. 36–52.

⁷ Vidi: Trnavac, N. (1996): *Pedagog u školi*, Učiteljski fakultet, Beograd, str. 177–178.

Da bi se njegova uloga na pravi način realizovala i ostvarili ciljevi profesionalne orijentacije, neophodno je zadovoljiti neke preduoslove:

- Pedagog treba da bude u dovoljnoj mjeri informisan o sadržajima profesionalnog informisanja i savjetovanja;
- U školi treba da postoji program profesionalne orijentacije, koji je zasnovan na realnim mogućnostima škole i poznavanju svih aktera (roditelja, škola, stručnih službi, kao i samih učenika) i determinanti koji doprinose njegovom ostvarenju;
- Pedagog mora da prati promjene koje nastaju u području profesionalnog informisanja i savjetovanja. Treba da uočava novine, i mijenja tok procesa u skladu s njima, uz predviđanje i uklanjanje prepreka na koje može da naiđe;
- Proces profesionalne orijentacije ne može se zamisliti bez neposrednog poznavanja učenika kome je namijenjen. Zbog toga treba dugoročno prikupljati materijale o učeniku, sa što više je moguće izvora informacija. Prava slika o učeniku će pomoći i nastavnicima u pravilnom procjenjivanju postignuća učenika, ali i u velikoj mjeri i pravilnom donošenju odluke o budućem profesionalnom izboru.⁸

Pedagog na proces profesionalnog informisanja u školi može da utiče posredno i neposredno. On treba uz pomoć nastavnika da poveže cjelokupnu nastavnu materiju sa područjem rada, zanimanjima i razvojem učenika. Nastava u tom segmentu još nije dovoljno iskorišćena.

Proces povezivanja nastave s profesionalnim informisanjem pokušava se poboljšati pomoću dodatnog i dopunskog rada, gdje se sa učenicima može raditi individualno ili u grupama, zatim vanškolskim i vannastavnim aktivnostima.⁹

Pedagog u procesu profesionalnog orijentisanja treba da pomogne prilikom isticanja važnosti nekih zanimanja, kao i područja rada, tako što bi npr. za mlade uzraste organizovao igranje igara u kojima se pojavljuju profesionalne uloge. Djeca tada mogu da prate, analiziraju, diskutuju i zaključuju o određenima zanimanjima. Najvažnije je da se pronađu prirodne veze između cjelokupnog vaspitno-obrazovnog procesa i procesa profesionalne orijentacije. Za oba ta procesa neophodno je da se prati i upozna učenik.

Školski pedagozi igraju veoma značajnu ulogu u pravilnom odvijanju i ostvarivanju obrazovnog i vaspitnog rada u školi, a posebno prilikom rješavanja problema na koje se nailazi.¹⁰

Pored pedagoga, veoma važan udio u procesu profesionalne orijentacije imaju i svi ostali akteri vaspitno-obrazovnog procesa, stručna služba škole,

⁸ Vidi: Jurić, V. (2004): *Metodika rada školskog pedagoga*, Školska knjiga, Zagreb, str. 352.

⁹ Vidi: Brančić, B. (1965): *Izbor zanimanja*, Naučna knjiga, Beograd, str. 27-32.

¹⁰ Vidi: Đorđević J. i Potkonjak, N. (1990): *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd, str. 193.

odjeljske starješine, predmetni nastavnici, učenici škole, uprava škole, porodica, društvena zajednica i svi koji mogu uticati na pravilan izbor profesije kod mladih ljudi.

Naš rad bavi se analizom stepena profesionalne informisanosti učenika u srednjim školama. Pokušali smo utvrditi kakvi su stavovi učenika prema budućim zanimanjima, koji oblici i forme profesionalnog informisanja se koriste u srednjim školama, postoje li programi profesionalne orijentacije, kao i da li odjeljske starješine aktivno učestvuju u procesu profesionalne orijentacije.

Metodologija istraživanja

Cilj i zadaci istraživanja

Često se profesionalna orijentacija srednjoškolaca tretira kao njihovo usmjeravanje u skladu sa tekućim i dugoročnim potrebama društva za kadrovima. Međutim, pored toga neophodno je da se (kod svih uzrasta) vodi računa o sklonostima, sposobnostima, interesovanjima pojedinaca i zahtjevima zanimanja i rada, kao i obrazovnih programa. Stoga bi zadaci profesionalne orijentacije u srednjoj školi bili u tome da se *provjeri opravdanost prvog izbora, da se učenici šire profesionalno informišu o programima i zanimanjima koja su srodna odabranom zanimanju, da se profesionalno informišu o razvojnim, tehnološkom i drugim karakteristikama određenih privrednih i društvenih djelatnosti na koje su učenici usmjereni svojim prvim profesionalnim izborom, zatim da se potpuniije informišu o mogućnostima obrazovanja poslije završene srednje škole u odabranom ili srodnim zanimanjima i napredovanju u poslu, kao i da se sistematski pripremaju za uspješno snalaženje u procesu izbora pravca daljeg obrazovanja ili zapošljavanja.*¹¹

Istraživanje je imalo za **cilj da** utvrdi: *da li se u srednjoj školi koriste različiti oblici i forme informisanja učenika radi njihovog adekvatnijeg (cjelishodnijeg) profesionalnog orijentisanja.*

Da bi se ostvario postavljeni cilj istraživanja bilo je potrebno postaviti sljedeće istraživačke **zadatke** :

- 1) Utvrditi stavove učenika o izboru budućeg zanimanja;
- 2) Utvrditi stavove učenika o izboru budućeg zanimanja u odnosu na stepen stručne spreme roditelja i uspjeh u dosadašnjem školovanju;
- 3) Ustanoviti izvore informisanja učenika o mogućim zanimanjima;
- 4) Utvrditi da li postoji poseban program profesionalne orijentacije u srednjim školama;
- 5) Utvrditi učešće odjeljskih starješina u realizaciji programa profesionalne orijentacije u srednjim školama.
- 6) Ustanoviti da li se u srednjim školama program profesionalne orijentacije realizuje kroz različite aktivnosti.

¹¹ Polović, Đ. (1996): *Profesionalna orijentacija, obrazovanje i zapošljavanje*, Zavod za zapošljavanje Crne Gore, Podgorica, str. 47.

Hipoteze istraživanja

Glavna hipoteza glasi: *pretpostavlja se da se u srednjoj školi koriste različiti oblici i forme profesionalnog informisanja učenika, radi njihovog adekvatnog profesionalnog orijentisanja.*

Pored te osnovne hipoteze, prethodno definisani istraživački zadaci zahtjevaju postavljanje sljedećih **pomoćnih hipoteza**:

- *Pretpostavlja se da na izbor budućeg zanimanja učenika utiču brojni faktori kao što su „popularnost zanimanja“, sposobnosti, interesovanja učenika, porodica, vršnjaci i slično;*
- *Pretpostavlja se da na izbor učenika utiče obrazovanje roditelja i uspjeh u prethodnom školovanju;*
- *Pretpostavlja se da učenici informišu o mogućim zanimanjima kroz brojne izvore;*
- *Pretpostavlja se da u srednjim školama postoje programi profesionalne orijentacije;*
- *Pretpostavlja se da se u srednjim školama program profesionalne orijentacije realizuje uz aktivno učešće odjeljenskih starješina;*
- *Pretpostavlja se da se u srednjim školama program profesionalne orijentacije realizuje kroz veliki broj aktivnosti.*

Uzorak istraživanja

U istraživanju je učestvovalo 30 pedagoga/psihologa, 50 odjeljenskih starješina, 56 učenika gimnazije, 44 učenika srednjih stručnih škola i 100 studenata prve godine sa studijskih programa Univerziteta Crne Gore.

Metode, tehnike, instrumenti istraživanja i statistička obrada podataka

U našem istraživanju korišćena je **deskriptivna** metoda koja se najčešće primjenjuje u proučavanju pedagoške prakse. Pomoću nje pokušali smo utvrditi postojeće stanje, odnosno načine profesionalnog informisanja učenika srednje škole u cilju adekvatnijeg profesionalnog orijentisanja. U drugom koraku su, nakon prikupljanja i sređivanja podataka, uz pomoć deskriptivne metode, podaci upoređivani, suprostavljani, vrednovani i interpretirani i na kraju su izvedeni zaključci istraživanja.

Primjena te metode, podrazumijevala je organizaciju **anketiranja** kao najprihvatljivije tehnike i izradu anketnog upitnika kao osnovnog istraživačkog instrumenta. Anketni upitnici su posebno konstruisani za potrebe ovog istraživanja i sastoje se od 18 i 20 pitanja. Pitanja su zatvorenog tipa, u kojima dominiraju odgovori višestrukog izbora i pitanja otvorenog tipa gdje se traže odgovori i mišljenja ispitanika.

S obzirom na to da smo kao instrument koristili anketne upitnike koji su sadržavali pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, dobijeni rezultati iskazani su kombinacijom kvantitativne i kvalitativne analize. Obradi podataka pristupili smo nakon označavanja odgovora ispitanika koje smo zatim unijeli u tabele

i grafikone. Tokom označavanja odgovora anketiranih koristili smo procenete kao pokazatelje strukture neke pojave. Koeficijent kontigencije se u ovakvim istraživanjima koristi kao najprikladniji indikator statističke povezanosti među istraživačkim varijablama, a računat je preko χ^2 testa. Time se omogućilo provjeravanje statističke značajnosti razlika među varijablama.

Rezultati i zaključci istraživanja

Opšte je poznata činjenica da su ljudi uspješniji i zadovoljniji u radu kad obavljaju zanimanja koja su usklađena s njihovim osobinama, interesima i željama. To nam potvrđuju i preovlađujuće teorije izbora zanimanja.¹² Stoga ne možemo zanemariti ulogu profesionalne orijentacije u životu pojedinca.

Profesionalna orijenatacija predstavlja dugotrajan kontinuiran proces koji podrazumijeva plansko, racionalno, smišljeno usklađivanje interesovanja, sposobnosti i želja pojedinca sa zahtjevima radnih mjesta i interesima društva, nasuprot nesistematskom i neplanskom donošenju odluke o izboru zanimanja. Osnovna i srednja škola mogu pozitivno i presudno da utiču na profesionalni razvoj i izbor zanimanja učenika ostvarivanjem sadržaja redovne nastave i programa vannastavnih aktivnosti. Srednjoškolsko obrazovanje svakako ima zadatak da pripremi učenike za život, a u okviru te pripreme se ne može zaobići ni priprema za izbor zanimanja.

U ovome radu htjeli smo da ispitamo stavove učenika prema izboru budućeg zanimanja, koji su izvori informisanja učenika o mogućim zanimanjima, da li postoji program profesionalne orijentacije u srednjim školama, koliko u tom programu učestvuju odjeljenske starješine i na koji način se taj program realizuje u srednjim školama.

Podaci koje smo dobili u okviru ovog istraživanja pomažu nam da izvedemo sljedeće zaključke:

- Na izbor budućeg zanimanja kod učenika utiču brojni faktori kao što su „popularnost zanimanja“, sposobnosti i interesovanja učenika, porodica, vršnjaci i slično. Dobili smo podatke da najveći broj anketiranih učenika i studenata želi da završi postdiplomske studije, jer na taj način žele da se samoostvare, žele da osiguraju svoj materijalni položaj u kasnijem životu, da imaju mogućnost napredovanja i daljeg usavršavanja u radu. Anketirani učenici i studenti su u stanju da procijene svoje sposobnosti. Tu nailazimo na varijabilitet sposobnosti u odnosu na škole ili studije koje su učenici upisali, tako da možemo izvesti zaključak da su učenici svjesni važnosti razmatranja svojih sposobnosti prilikom procesa izbora

¹² Holland, J.L. (1997): *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*, Psychological assessment Resources, Inc., Odessa, str. 107–116.

zanimanja. Utvrdili smo i pozitivnu korelaciju između načina učenja učenika (Kolbov model¹³) i aspiracije učenika ka budućem zanimanju. Dobili smo listu najomiljenijih profesija, gdje su na prvim mjestima (u odnosu na škole) zanimanja ekonomiste, menadžera, pravnika, inženjera, psihologa, pedagoga, profesora. Ubjedljivo najmanje omiljeno zanimanje je hemičar.

- Na izbor učenika utiče obrazovanje roditelja i uspjeh u dosadašnjem školovanju. Logično je da s obzirom na to da veliki broj anketiranih ima vrlo dobar i odličan uspjeh u osnovnoj i srednjoj školi znatan broj njih planira da nastavi školovanje, tj. da završi fakultet ili postdiplomske studije. Mladi ljudi u roditeljima imaju najdragocjenije savjetnike i prvenstveno uzore, te stoga ne čudi podatak da je uticaj obrazovanja roditelja u pozitivnoj korelaciji sa odlukama anketiranih o nastavku školovanja. To možemo objasniti time što uporedo sa porastom nivoa obrazovanja roditelja raste njihova briga i uticaj na profesionalni razvoj i usmjeravanje njihove djece.
- Učenici se informišu o mogućim zanimanjima najčešće kroz neke vanškolske aktivnosti, razgovore u porodici i razgovore sa ljudima koji se bave određenim zanimanjem. Uglavnom znaju kako izgledaju i šta sadrže informatori za upis na visokoškolske ustanove. Poražavajuća je činjenica da su anketirani učenici i studenti veoma malo prisustvovali predavanjima na kojima su im predstavljena određena zanimanja. Takođe, mali broj njih je gledao filmove o zanimanjima, posjećivao neka preduzeća ili visokoobrazovne institucije. Neznatan procenat ispitanika je na časovima odjeljske zajednice razgovarao s odjeljskim starješinama o mogućem izboru, korelaciji interesa, želja, ambicija, sposobnosti, potreba tržišta rada i ostalim pitanjima vezanim za profesionalnu orijentaciju. Možemo uočiti da profesionalna orijentacija kao proces u srednjim školama zauzima marginalnu poziciju, odnosno da se ne posvećuje dovoljno pažnje tome području i ne pravi se korelacija i povezivanje sa redovnim nastavnim aktivnostima, dok stručna lica koja se bave tom problematikom u srednjim školama nemaju dovoljno prostora i vremena da samostalno, bez pomoći ostalih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, odrade čitav posao. Stoga je uticaj srednje škole prilikom donošenja odluke o budućem pozivu mali. Postoje znatne razlike na koje smo naišli prilikom odgovora studenata i učenika čime možemo potvrditi našu pretpostavku da se većina aktivnosti, najčešće sprovodi krajem školske godine u završnim razredima srednje škole. Tu činjenicu potvrđuju i

¹³ Vidi: Milić, S. (2008): *Savremeni obrazovni sistemi*, Univerzitet Crne Gore, Podgorica, str. 39.

odgovori pedagoga/psihologa i odjeljenskih starješina, te i to da usljed perioda našeg anketiranja (početak školske godine), učenici još nijesu prisustvovali velikom broju planiranih aktivnosti.

- U većini srednjih škola postoje planovi i programi profesionalne orijentacije, s tim što tu možemo uočiti probleme koji se javljaju. Naime, znatan procenat anketiranih odjeljenskih starješina ne zna da li u njihovoj školi postoji plan i program profesionalne orijentacije. Plan se uglavnom nalazi u okviru godišnjeg plana rada pedagoga/psihologa, i u nešto manjem procentu u godišnjem planu rada odjeljenskih starješina. Tim planom i programom najčešće su obuhvaćeni učenici završnih razreda srednjih škola, sa najčešćim fondom časova koji se po razredima kreće od 1 do 15. U pojedinim slučajevima imamo i fond od 76 časova na godišnjem nivou uz napomenu da je taj broj dobijen uz časove koji se realizuju i u okviru redovne nastave. U okviru plana i programa rada najčešće se radi na oblastima profesionalnog informisanja i savjetovanja, i to znatno više od strane pedagoga/psihologa u odnosu na odjeljenske starješine. Značajan broj anketiranih smatra da je fond časova koji su naveli dovoljan za realizaciju procesa profesionalne orijentacije, obrazlažući to time da se broj časova može povećati ukoliko se ukaže potreba, da postoje i drugi brojni načini kojima se učenici mogu informisati, kao npr. internet, TV, štampa i slično. Takođe neki navode i postojanje CIPS-a u njihovom gradu, te se time značajan posao vezan za profesionalnu orijentaciju prebacna Centar za profesionalno informisanje i savjetovanje. Ukoliko su odgovorili da im to nije dovoljan broj časova, to obrazlažu time da nemaju dovoljno vremena ili prostora za adekvatno bavljenje tom tematikom, da nije odgovarajuća saradnja s ostalim faktorima koji utiču na profesionalnu orijentaciju i da nema organizovane djelatnosti profesionalne orijentacije u školama. Pedagozi/psiholozi koji rade u srednjim stručnim školama navode i činjenicu da je samim izborom srednje škole učenik opredijeljen, te da nema potrebe da se puno radi sa njima na tome. Prilikom izrade plana profesionalne orijentacije najviše se saraduje sa Zavodom za zapošljavanje i roditeljima učenika.
- Program profesionalne orijentacije u srednjim školama realizuje se uz aktivno učešće odjeljenskih starješina. Visok procenat anketiranih smatra da je potrebno da postoji tim za profesionalnu orijentaciju na nivou škole. Njegove funkcije uglavnom bi bile informisanje i savjetovanje učenika, kao i planiranje procesa profesionalne orijentacije. Većina njih ističe da u okviru tima treba da budu pedagog, psiholog, odjeljenske starješine i nastavnici, predstavnici roditelja, predstavnici Zavoda za zapošljavanje, uprava škole, predstavnici

učenika i u nešto manjoj mjeri predstavnici fakulteta i CIPS-a. Takođe, visok procenat pedagoga smatra da su nastavnici i odjeljenske starješine dovoljno zainteresovani i uključeni u proces profesionalne orijentacije učenika u srednjoj školi i da se taj proces ostvaruje kroz različite aktivnosti kao što su pomoć pedagogu/psihologu prilikom prikupljanja i obrade podataka o učenicima, kontinuirano praćenje razvoja učenika, kao i obradu nekih tema sa aspekta profesionalne orijentacije u saradnji sa stručnom službom škole.

- U srednjim školama proces profesionalne orijentacije najčešće se realizuje kroz profesionalno informisanje i profesionalno savjetovanje učenika. Pedagozi u nešto većem broju izdvajaju i organizovanje radionica na temu profesionalne orijentacije, kao i posjete visokoškolskim ustanovama. To nas dovodi u koliziju sa odgovorima koje smo dobili od učenika i studenata, mada se to može opravdati time da se te aktivnosti planiraju, neke od njih su predviđene za kraj školske godine u završnim razredima srednje škole, a naše istraživanje je vršeno početkom školske godine. Najčešći problemi na koje se nailazi prilikom procesa profesionalne orijentacije su nedovoljno svježih informacija o potrebama tržišta rada, kao donekle i neadekvatna saradnja sa institucijama od značaja. Što se tiče saradnje između stručne službe škole i odjeljenskih starješina, tu smo dobili ohrabrujuće podatke, jer je veoma mali broj anketiranih naveo postojanje problema. U okviru programa profesionalne orijentacije najčešće se planiraju anketiranje učenika i štampanje materijala, kao i informisanje učenika na predavanjima na kojima će predavači predstaviti određenu profesiju, studijski program ili slično. Sljedeća aktivnost je i saradnja s roditeljima koja je najčešće planirana kroz roditeljske sastanke i individualne razgovore. Pedagozi primjenjuju i individualne oblike saradnje sa učenicima, ukoliko oni imaju problema, nedoumica ili pitanja u vezi sa izborom budućeg zanimanja. Odjeljenske starješine navode da prate profesionalni razvoj učenika, njihova interesovanja i sklonosti. Smatraju da će na taj način doprinijeti kvalitetu vaspitno obrazovnog rada i uskladiti rad sa interesovanjima učenika, koliko je to moguće.
- Uzevši u obzir rezultate istraživanja do kojih smo došli možemo zaključiti da se naša glavna hipoteza: *da se u srednjoj školi koriste različiti oblici i forme profesionalnog informisanja učenika, radi njihovog adekvatnijeg (cjelishodnijeg) profesionalnog orijentisanja – prihvata.*

Na osnovu relevantne literature može se zaključiti da se ranije veoma malo pažnje poklanjalo procesu profesionalne orijentacije, ali da je danas

proces profesionalnog orijentisanja učenika postao važan i nezaobilazan faktor vaspitanja i obrazovanja, da se sve više pažnje posvećuje tim problemima u srednjoj školi, što nam govore i rezultati do kojih smo došli prilikom našeg istraživanja. Profesionalna orijentacija i pripremanje mladih za svijet rada definisani su i zakonski. Nalaze se u sistemu vaspitanja i obrazovanja, u Programima rada stručnih organa, kroz pojedine predmete kao sadržaj rada. Glavni problem na koji smo naišli u toku proučavanja literature i sprovođenja našeg istraživanja je nedostatak organizovanog, jedinstvenog, kontinuiranog, sistematičnog rada u toj oblasti, koji bi povezao osnovnu školu, srednju školu, fakultet i kasnije proces rada.

Posljednjih godina proces industrijalizacije i urbanizacije, razvoj nauke i tehnike doveo je do pojave novih privrednih grana, pojavu novih, do sada nepoznatih zanimanja i škola, što je učenicima otežalo pravilan izbor. Stoga, smatramo da uloga škole u ovom procesu treba da bude veća, treba je jasnije definisati i povezati sa ostalim faktorima koji utiču na donošenje pravilne i realne odluke. U Crnoj Gori je u toku izrada strategije profesionalne orijentacije, koja bi trebala da pospiješi i poboljša ovaj proces.

Postojanje timova za profesionalnu orijentaciju u školama bi takođe doprinijelo poboljšanju uslova za realizaciju procesa profesionalne orijentacije. Kroz naše istraživanje zaključili smo da bi taj tim trebalo da postoji, potrebno je osmisliti plan i program za njegovo funkcionisanje u skladu sa važećim zakonskim dokumentima, povezati se sa institucijama koje mogu koristiti u tom procesu, uspostaviti čvrstu saradnju s roditeljima, kao partnerima, koji direktno učestvuju i zainteresovani su za izbor budućeg zanimanja njihovog djeteta i njegov dalji profesionalni razvoj.

Porodica uz svoje primarne osobine (zaposlenost jednog ili oba roditelja, kulturno-obrazovni nivo roditelja, zanimanje roditelja, materijalni status) djeluje na profesionalni razvoj djece putem vaspitnih uticaja (lični primjer, igra, poučavanje, pohvale, nagrade, kazne i slično) i putem neposredne pomoći prilikom izbora zanimanja (davanje savjeta za odabir određenih škola ili fakulteta, upoznavanje sa različitim zanimanjima, praćenje profesionalnog razvoja svog djeteta, praćenje sklonosti, interesovanja i sposobnosti djece). Međutim, veliki broj porodica nije osposobljen za te funkcije, pogotovu za davanje savjeta prilikom izbora konkretnog zanimanja, o čemu govore eksperimentalni i dokazi u praksi.¹⁴ Zbog toga, u sistem profesionalne orijentacije treba uvrstiti i organizovane oblike osposobljavanja roditelja za tu ulogu, posebno u tom smjeru da roditelji kod djece formiraju aktivni stav u procesu izbora zanimanja i profesionalnog razvoja uopšte.

¹⁴ Vidi: Novaković, M. (1979): *Izbor zanimanja*, Udružna samoupravna interesna zajednica za zapošljavanje, Sisak, str. 19.

Rad sa mladom populacijom treba sistematski provući kroz sve nivoe obrazovanja, osnovno, srednje, i visoko, jer je to jedini način da se buduće generacije motivišu da razmišljaju o poslovnoj budućnosti, koja zavisi prvenstveno od njihove inicijative. Na taj način uspjećemo da smanjimo broj ljudi koji su „zalutali u profesiju“ ili se školuju da budu „nezaposleni“.

Profesionalna orijentacija je usmjerena na proces izbora više nego na akt izbora, na postepeno razumijevanje prirode karijere od strane pojedinca i sticanje eksplorativnog iskustva u vezi sa zanimanjima na osnovu čega pojedinac može bolje da upozna sebe i realnije planira svoj profesionalni razvoj, koji bi bio u skladu sa njegovim aspiracijama i pojmom o sebi. Ona podrazumijeva pomoć pojedincu da postigne zadovoljavajući profesionalni identitet koji mu omogućuje da svoje bavljenje zanimanjem povezuje sa prihvatljivim načinom života.¹⁵

Profesionalna orijentacija u srednjoj školi ne bi trebala biti spoljašnja ili usputna aktivnost. Ona zahtjeva sistematski rad i uporno zalaganje svih faktora u ostvarivanju i unapređivanje profesionalne orijentacije, škole - sa svim akterima vaspitno-obrazovnog procesa, roditelja i društvene zajednice kojoj pojedinac pripada.

Moramo napomenuti da se rezultati do kojih smo došli prilikom našeg istraživanja ne slažu sa objektivnim stanjem na tržištu rada i zapošljavanja, što nam govori da bi profesionalna orijentacija u osnovnim i srednjim školama trebala biti znatno efikasnija i temeljnija.

- Naime, stiče se utisak da škola obavlja samo jedan dio djelatnosti profesionalne orijentacije, kroz profesionalno informisanje i profesionalno savjetovanje učenika, čime izostaju drugi bitni segmenti profesionalne orijentacije, nema karijernog vođenja mladih, ne predstavlja im se na pravi način realna slika o tržištu rada.
- Znatno broj nastavnika i saradnika koji rade u srednjim stručnim školama smatra da učenicima tih škola nije potrebna dalja profesionalna orijentacija, jer su se opredijelili samim izborom srednje škole. To svakako ne može da bude prihvatljiv stav. Ne pomaže ni to što u pojedinim školama nema plana i programa profesionalne orijentacije, kao ni časova odjeljske zajednice, koji bi pomogli uspješnoj realizaciji profesionalne orijentacije.
- Saznali smo da je profesionalna orijentacija u srednjim školama na zadovoljavajućem nivou. Ipak moramo se zapitati zbog čega, ukoliko je tako na Birou rada Crne Gore postoji visok broj suficitarnih zanimanja (prosvjeta, ekonomija, pravo, zanimanja sa srednjim školama i slično), a sa druge strane se uvozi radna snaga iz inostranstva (znatan broj deficitarnih zanimanja: građevinski inženjeri, inženjeri geotehnike i slično).

¹⁵ Vidi: Brančić, B. (1986): *Psihološke teorije izbora zanimanja*, str. 178-179.

- Zanimljivo je i to da se na prvu godinu studija Prava svake godine upiše preko 1200 studenata, što nedvosmisleno govori da sa završetkom tih studija dobijamo veliki broj nepotrebnog kadra. Moramo se zapitati, koliki je tu učinak profesionalne orijentacije, zbog čega se javlja toliki broj zainteresovanih, da li su oni svi doista sposobni da se bave pravom i kakva je budućnost tih mladih ljudi. Slična situacija je i s velikim brojem drugih studija u Crnoj Gori.

Nije rijetka pojava da naš obrazovni sistem ne školuje kadar koji je potreban privredi i cjelokupnoj društvenoj zajednici, tako da je konstantan nedostatak pojedinih zanimanja i suficit drugih. Prilagođavanje novim trendovima – u kontekstu našeg društva, treba da predstavlja i reformu regulatornih okvira, bolju saradnju učesnika procesa, unapređenje postojeće prakse i neophodnost kreiranja i razvijanja novih strategija profesionalne orijentacije.

Na kraju možemo zaključiti da temeljnije interdisciplinarno, stručno formiranje profesionalne orijentacije i njena bolja povezanost sa ukupnim vaspitno-obrazovnim sistemom treba da doprinese stvaranju povoljnih uslova za rad i zapošljavanje i obrazovanju sposobnih, inicijativnih mladih ljudi koje čekaju uspješna karijera i ispunjen poslovni segment života.

Literatura:

- Brančić, B. (1965): *Izbor zanimanja*, Naučna knjiga, Beograd;
- Brančić, B. (1986): *Psihološke teorije izbora zanimanja*, Naučna Knjiga, Beograd;
- Đorđević J. i Potkonjak, N. (1990): *Pedagogija*, Naučna knjiga, Beograd;
- Đurić, Ž. (2007): „Poželjna zanimanja i fakulteti za učenike završnih razreda srednje škole“, u zborniku: *Škola i profesija*, Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet, Niš
- Holland, J.L. (1997): *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*, Psychological assessment Resources, Inc., Odessa;
- Jurić, V. (2004): *Metodika rada školskog pedagoga*, Školska knjiga, Zagreb;
- Lojić, R. (2009): „Planiranje i razvoj karijere“, u časopisu: *Vojno delo*, br. 2, Beograd;
- Marušić, S. (1986): *Profesionalni razvoj*, Školske novine – Mladost, Zagreb;
- Mcilveen, P., i Patton, W. (2006): „A Critical Reflection on Career Development“, u časopisu: *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 6, <http://eprints.quet.edu.au>;

- Milić, R. (1996): *Profesionalna orijentacija u srednjoj školi - I knjiga* (Aktivnost odeljenskog starešine na profesionalnoj orijentaciji učenika srednje škole), Biblioteka –Resavska škola, Despotovac;
- Milić, S. (2008): *Savremeni obrazovni sistemi*, Univerzitet Crne Gore, Podgorica;
- Novaković, M. (1979) : *Izbor zanimanja*, Udružena samoupravna interesna zajednica za zapošljavanje, Sisak;
- Polović, Đ. (1996): *Profesionalna orijentacija, obrazovanje i zapošljavanje*, Zavod za zapošljavanje Crne Gore, Podgorica;
- Purić, N. (2008): „Uticaj unutrašnje i statusne motivacije na izbor zanimanja na adolescentnom uzrastu“, u časopisu: *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 4, str. 83.;
- Trnavac, N. (1996): *Pedagog u školi*, Učiteljski fakultet, Beograd;
- Vasić, Ž. (1955): *Izbor poziva*, Mala školska biblioteka, Beograd;

DIFFERNT FORMS OF VOCATIONAL ORIENTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract: Vocational orientation rests on the concept of providing help to young, as well as to some older people in making decisions concerning their further education, occupation, employment, and other career-related issues. One of vital and inevitable parts of vocational orientation process is informing of students about vocational issues.

Through this research an attempt was made to determine the degree of professional informing of students in secondary schools. We tried to determine students' attitudes about future careers, which modes and forms of professional informing are used in secondary schools, if there are programs of vocational orientation, and whether homeroom teachers actively participate in the process of vocational orientation.

The purpose of the research was to find out if different methods and forms of informing provided to students were used in a manner to ensure adequate and relevant vocational orientation.

The research was conducted on a sample of 100 senior high school students in Montenegro, 100 first-year students of different courses at the University of Montenegro, as well as 30 pedagogues/psychologists and 50 homeroom teachers who work in high schools in Montenegro.

This research shows that different methods and forms of vocational informing are used in high schools. Occupational choice is influenced by a number of factors: extracurricular activities still appear to be the dominant source of information on possible occupations, yet we have found out that the whole range of activities within the program of vocational orientation has been planned. Most schools have adopted professional orientation curricula and syllabi which are implemented through the vocational information provision and counselling with the active participation of homeroom teachers, and their mutual cooperation with the specialized expert services in schools.

Key words: vocational orientation, vocational informing, vocational guidance, occupational choice, students, high school, pedagogue, psychologist, homeroom teacher

Ajsela TUTIĆ¹

NEKI ASPEKTI SOCIJALIZACIJE DJECE U VRTIĆU²

Rezime:

U ovome radu bavimo se istraživanjem uticaja iskustva djece stečenog u vrtićkom kontekstu na socijalnu zrelost i uspješnu adaptaciju na uslove i zahtjeve školske sredine.

Na uzorku od 225 učenika 9 odjeljenja I razreda devetogodišnje osnovne škole podijeljenih u dvije kategorije (da li su ili nijesu pohađali vrtić prije polaska u školu) primijenjen je sociometrijski metod i upitnik za procjenu stepena socijalne zrelosti. Upitnik za procjenu socijalne zrelosti sačinjen je za potrebe istraživanja, a procjenu su vršili vaspitači i učitelji koji rade s djecom u I razredu. Ispitivanje je obuhvatilo sljedeće aspekte socijalizacije: samostalnost, kooperativnost, toleranciju na frustracije i sociometrijski status. Rezultati ispitivanja pokazuju da djeca koja su najmanje 12 mjeseci pohađala predškolsku ustanovu prije polaska u školu ispoljavaju veći stepen socijalne zrelosti po svim ispitivanim aspektima i daleko su bolje prihvaćena u grupi vršnjaka u razredu.

Ključne riječi: predškolska ustanova, samostalnost, kooperativnost, tolerancija na frustraciju, sociometrijski status.

Uvod

Savremeni pedagozi i psiholozi smatraju da je djetinjstvo veoma važno razdoblje života jer je ponekad čitav život suštinski određen događajima koji su se zbili u tom periodu. Iz tog razloga djeca zaslužuju veliku pažnju i zaštitu od svih nevolja koje mogu da ih ugroze na putu ka odraslosti. Gledano kroz društveno istorijski kontekst to nije uvijek bio slučaj, štaviše, ti stavovi odražavaju jedno relativno novo shvatanje ranog razvoja. Značaj djece u savremenim društvima danas je naglašen u globalnim svjetskim razmjerama a dječija prava postala su dio poželjnog imidža svake zajednice. Time je potcrtna važnost koju djetinjstvo ima u našem dobu.

¹ Dr Ajsela Tutić, direktor Dječjeg vrtića u Rožajama

² Izvod iz magistarskog rada: *Uticaj predškolske ustanove na proces socijalizacije i humanizacije dječije ličnosti.*

Socijalni razvoj tokom prvih godina života veoma je bujan. Djeca imaju brojne socijalne kontakte – porodične, prijateljeske i one s vaspitačima i učiteljima, pa se stiče utisak da su ti inicijalni odnosi mnogo značajniji i da imaju dugoročne posljedice na dječji socijalni i kognitivni razvoj i razvoj ličnosti, nego što to imaju odnosi koji se razvijaju u kasnijim periodima (Vasta i sar., 2004:446).

Ne postoji neka cjelovita teorija socijalizacije, a pokušaji teorijskog uopštavanja uglavnom se svode na objašnjenje procesa socijalnog učenja putem kojeg se ostvaruje socijalizacija. U postojećim teorijama (Rot, 2008:78) nije dovoljno objašnjena uloga socijalnih agenasa niti se u dovoljnoj mjeri objašnjavaju efekti socijalizacije.

Etološko objašnjenje ranih socijalnih interakcija usmjereno je na evolucijske korijene razvoja jer pretpostavlja da socijalna ponašanja koja se danas opažaju između djeteta i majke predstavljaju milione godina postepenog prilagođavanja okolini. U velikom broju tih istraživanja proučavane su druge vrste s teorijskim ekstrapolacijama na ljudski razvoj.

Istorijski korijeni toga pristupa potiču od Darvinovih proučavanja, iz kojih se razvio *sociobiloški* pristup koji se odnosi na biološko ili evolucijsko porijeklo socijalnog ponašanja. I ako etološko gledište ima najmanji broj sljedbenika, ono se sve više prihvata i njegove ideje se primjenjuju u sve više područja dječjeg razvoja (Hinde, 1983:187).

Naučna primjena etološkog modela na dječji razvoj započela je 1969. kada je Džon Bolbi, britanski ljekar, objavio prve radove na temu evolucionog objašnjenja ljudskog razvoja. Kao kliničar, Bolbi je uočio brojne emocionalne probleme kod djece koja su odrastala u institucijama. On je te probleme pripisao nedostatku jake privrženosti takve djece prema majkama tokom djetinjstva. Poput Frojda, Bolbi (Bolbi, 1976:39), smatra da kvalitet ranih socijalnih odnosa igra ključnu ulogu na kasniji razvoj i da se ta prva rana iskustva dalje prenose nesvjesnim procesima.

Kognitivističko-razvojni modeli obuhvataju određeni broj srodnih teorija i vrsta istraživanja, i ako se prvenstveno vezuju za istraživanja Pijažea, takođe u posljednjih dvadesetak godina obuhvataju i modele obrade informacija i sociokulturalne analize.

Kognitivno razvojne teorije u objašnjenju dječijeg razvoja, a socijalizacije posebno, ističu značaj maturacije i sazrijevanja. Tu ideju je među prvima isticao Gezel (1937, prema Berk, 2006:15), naglašavajući da je za razvoj važna maturacija urođenih osnova. U njegovom pristupu sredinski faktori, i ako on eksplicitno ne negira njihovu ulogu, nemaju veliki značaj. Za bolje razumijevanje procesa socijalizacije Pijažeoovi nalazi su veoma značajni, jer je pokazao da je proces socijalizacije, a najviše razvoj moralne svijesti, u značajnoj mjeri pod uticajem kognitivnih funkcija (Pijaže, Inhelder. 1978:112). Da bi

socijalni agensi ostvarili dejstvo u velikoj mjeri zavisi od toga koliko je dijete u stanju da shvati socijalnu situaciju kojoj je izloženo. U procesu socijalizacije viši kognitivni procesi imaju veoma važnu ulogu jer se socijalizacija ne može objasniti principom prostog vezivanja draži i odgovora, kako to zastupaju psiholozi biheviorističke orijentacije.

Pitanje kako stepen dječijeg sazajnog razvoja omogućava razumijevanje njihovog socijalnog svijeta, može se postaviti u obrnutom smjeru – kako socijalna iskustva utuču na dječiji kognitivni razvoj. Psiholozi koji nastavljaju učenje Vigotskog zanimali su se za to kako dijete stiče nove socijalne (i kognitivne) vještine kroz uzajamne aktivnosti s odraslima i starijom djecom. U procesu *vođenog učestvovanja*, dijete i roditelj ili staratelj zajednički započinjku aktivnosti, pri čemu odrasli prvo usmjerava učenje, nakon čega u potpunosti prepušta kontrolu i odgovornost djetetu. Vigotski (Vigotski, 1971:74) je vjerovao da djeca stiču oruđa koja im pomažu da se razvijaju, a među ta oruđa spadaju i drugi ljudi u njihovom socijalnom svijetu. Počevši od prve godine života, djeca sve više pokušavaju da manipulišu odraslima kako bi im oni pomogli da ostvare svoje ciljeve, koristeći tehnike poput facijalne ekspresije, vokalizacije i drugih različitih gestova. Vigotski u svojoj teoriji ranog socijalnog razvoja stavlja manji naglasak na odnos majka-dijete jer smatra da u mnogim kulturama dijete mnogo toga uči kroz interakciju s drugim članovima zajednice. U različitim kulturama postoje brojne varijacije toga kako roditelji i drugi komuniciraju s djecom, ko je odgovoran za brigu o djetetu i različite vrste mogućnosti koje djeca imaju na raspolaganju za interakciju s drugim članovima zajednice. U nekim kulturama djeca veliki dio vremena provode s članovima šire porodice i odgovornost za brigu o njima preuzimaju svi članovi zajednice i starija djeca, tako da takvi odnosi mogu imati veoma važnu ulogu u dječijoj ranoj socijalizaciji.

Savremeni kognitivističko-razvojni psiholozi pridaju daleko veći značaj sredinskim faktorima dok je naglašavanje *prirodnih* faktora razvoja zajedničko za sve razvojne modele. U središtu toga pristupa je spoznaja na kojoj se temelji dječje ponašanje. Pretpostavlja se da način na koji razmišljamo i znanje koje imamo rukovodi našim ponašanjem te otuda i interes za to kako je naše znanje organizovano, kako se mijenja i razvija. Za razumijevanje dječijeg ranog socijalnog razvoja nužno je utvrditi kognitivne procese koji su u osnovi socijalnih ponašanja, tako da se danas nastoje ukinuti krute podjele koje su odvajale istraživanja socijalnog i kognitivnog razvoja.

Naučna istraživanja dječjeg razvoja tradicionalno su se odvijala u laboratorijskim uslovima, što je omogućavalo strožiju eksperimentalnu kontrolu. Savremeni istraživači doveli su u pitanje takvu praksu ukazujući na očiglednu činjenicu da se razvoj ne odvija u laboratoriji, već kod kuće u porodici, u vrtiću sa vaspitačima i vršnjacima, u školi i uopšte unutar šire socio-kulturne sredine. Razvoj se odvija u kontekstu, i što je još važnije, kontekst često utiče na tok

dječijeg razvoja. Sama ideja o takvom istraživanju nije nova, ali je ponovo oživljena objavljivanjem knjige *Ekologija ljudskog razvoja* J. Bronfenbrenera, dobijajući konceptualni okvir za dalja istraživanja. Ta teorija, nazvana *teorija ekoloških sistema*, zasniva se na pretpostavci da je za razumijevanje dječijeg razvoja potrebno poznavati karakteristike djeteta i karakteristike njegovog okruženja.

Najznačajnije karakteristike djeteta Bronfenbrener (Bronfenbrener, 1989:117) opisuje kao razvojno podsticajne, to jest sposobne da utiču na druge osobe na načine koji mogu biti važni za dijete. Primjeri takvih osobina su: dječiji izgled, socijalne vještine, intelektualne sposobnosti i osobine ličnosti. Ukoliko je dijete bistro i ima razvijen govor (razvojno podsticajne karakteristike), te osobine mogu uticati na njegovu okolinu, odnosno to podstiče i motiviše njegove roditelje da ga pošalju u kvalitetniju školu, što dalje može rezultirati poboljšanjem njegovih akademskih vještina, a to dalje može imati uticaja na izbor prijatelja koji imaju visoke aspiracije po pitanju napredovanja u karijeri, i tako dalje u neprekidnom krugu međudjelovanja i razvoja. Bronfenbrener smatra da dijete i okolina neprekidno utiču jedno na drugo na dvosmjernan ili transakcijski način, a transakcije te vrste veoma je teško istraživati kada je dijete izdvojeno iz prirodne okoline u kojoj se ta međudjelovanja odvijaju.

Ekološki model predstavljen je u vidu koncentričnih krugova koji se ravnomjerno šire oko djeteta. U središtu kruga je dijete a prvi krug oko djeteta predstavlja mikrosistem, koji za većinu djece predstavlja porodica, vrtić, škola, vršnjaci, igralište, vjerska zajednica itd., zajedno s relacijama i odnosima koje dijete stvara unutar tih okruženja. *Mikrosistem* ima i fizičke karakteristike poput veličine kuće ili stana, opremljenost igrališta, broja knjiga u biblioteci u vrtiću ili školi. On se takođe sastoji od ljudi, jer uključuje porodicu, djecu iz komšiluka, učiteljicu u školi, koji opet imaju svoje karakteristike koje mogu biti relevantne za dječiji razvoj poput socioekonomskog statusa vršnjaka, obrazovanja roditelja i političkih stavova učiteljice. Mikrosistem nije konstantan već se mijenja kako dijete raste. *Mezosistem* odnosi se na sastav relacija između dječjih mikrosistema, pa može uključivati odnose roditelja s djetetovom vaspitačicom i odnose između njegove braće i sestara i prijatelja iz komšiluka. Generalno, što su ti sistemi više međusobno povezani, vjerovatnije će i djetetov razvoj imati jasniju i dosljedniju podršku. *Egzosistem* odnosi se na socijalna okruženja koja mogu uticati na dijete ali u kojima ono neposredno ne učestvuje. To može biti lokalna vlast koja odlučuje o nekim standardima od interesa za sve građane, radno mjesto roditelja, visina socijalnih davanja, plaćeno odsustvo majke i slično. *Makrosistem* obuhvata kulturu i subkulturu u kojoj dijete živi a utiče na dijete preko svojih vjerovanja, stavova, tradicije i običaja. On je generalno stabilniji od ostalih sistema ali se i on može mijenjati kako se razvija društvo. Prelaz iz jednog u drugo političko razdoblje, kao što je tranzicija, tj. prelaz iz

ekonomskog blagostanja u ekonomsku depresiju ili prelazak iz mirnog u ratno stanje, jedni su od primjera promjena u makrosistemu. Kontekst u kojem se dijete razvija može uticati na sve aspekte dječjeg ponašanja.

Dječji socijalni razvoj obuhvata ponašanje, stavove i afekte sjedinjene u dječjoj interakciji s odraslima i vršnjacima. Skladan socijalni razvoj zahtijeva poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice u kojoj pojedinac živi, kao i ovladavanje vještinama nužnim za svrsishodnu interakciju u okviru te zajednice. Da li je dijete kompetentno ili nije, zavisi od njegove sposobnosti regulisanja emocija, poznavanja i razumijevanja okoline, socijalnih vještina i njegove sposobnosti da se ponaša u skladu s tim saznanjima. Kompetentno dijete može iskoristiti podsticaje iz sredine i imati dobar razvoj koji mu dalje omogućava kompetentno učestvovanje u svojoj zajednici.

Predškolske ustanove imaju veoma važnu ulogu u procesu socijalizacije i socijalnom razvoju djece. One djeci pružaju izvjesne uslove koje ponekad nijesu imala u porodici. U ustanovi djeca imaju priliku da aktivno biraju s kim će stupiti u interakciju, tako da je socijalna interakcija s vršnjacima u ustanovi veoma značajna za sticanje iskustava potrebnih za izgrađivanje zadovoljavajućeg repertoara uloga neophodnih za snalaženje u društvenoj sredini. Da bi moglo da igra društvenu ulogu u porodici, školi i društvu dijete mora biti u stanju da shvati uloge drugih prema sebi i drugima u grupi. Ta sposobnost da se igraju različite uloge čini osnovu svih društvenih institucija. Sve one predstavljaju samo različite modele zajedničkih i komplementarnih očekivanja. Pripadnost nekom položaju s obzirom na to da izaziva određeno reagovanje, doprinosi nastanku i razvijanju određenih karakteristika koje su u vezi s tim položajem. Ako se povučeno dijete tokom aktivnosti u grupi stavi u položaj vođe, time se može doprinijeti razvoju samopouzdanja, dok stavljanje agresivnog djeteta u položaj da se brine o slabijoj djeci može dovesti do jačanja osjećaja odgovornosti. Efekat takvih aktivnosti sigurno će jednim dijelom zavisiti od ličnosti djeteta, njegovog dotadašnjeg iskustva i slično.

Dolaskom u predškolsku ustanovu dijete ostvaruje i nove odnose s odraslima koje do tada nije imalo. S obzirom na to da provodi dobar dio dana u ustanovi od velike je važnosti i kakav odnos ostvaruje s vaspitačicom, što može uticati na njegovo povjerenje, otvorenost za uključivanje u nove socijalne odnose te sposobnost prilagođavanja sopstvenog ponašanja različitim okolnostima (Klarin, 2006:149). Uloga vaspitača u razvoju djeteta višestruka je. Vaspitač podstiče razvoj, vodi i upravlja, medijator je u uspostavljanju i održavanju vršnjačkih odnosa. Kvalitet interakcija s vaspitačicom povezan je s prihvaćenošću djeteta od strane vršnjaka. Vaspitač može facilitirati ili ignorisati vršnjačku interakciju a ta uloga vaspitača kao medijatora veoma je važna za kasnije socijalno prilagođavanje. Uloga vaspitača mijenja se u zavisnosti od uzrasta djece, pa je kod djece nižeg uzrasta svedena na prepoznavanje i

zadovoljavanje dječjih potreba, dok je kod starije djece ta uloga znatno složenija. Vaspitač pruža podršku, podstiče učenje kroz igru i igrovne aktivnosti i bavi se strukturiranjem radne sredine, dok mu je nezaobilazna uloga u podsticanju kognitivnog razvoja. Više no što direktno podučava, vaspitač stvara prilike i podstiče učenje kao aktivnu konstrukciju znanja (Pešić, 1987:93). Programska koncepcija temelji se na holističkom pristupu djetetu, što podrazumijeva permanentno sagledavanje svih razvojnih aspekata kao cjeline, a ne kao izdvojenih domena koje pojedinačno podstičemo.

Cilj i zadaci istraživanja

Individualni i sredinski faktori dječjeg razvoja mogu imati ulogu zaštite i rizika u psihosocijalnom prilagođavanju djece na predškolskom i ranoškolskom uzrastu. Od interakcije individualnih karakteristika i uslova sredine zavisi u kojoj mjeri će dijete na početku školovanja biti psihosocijalno prilagođeno, socijalno i emocionalno kompetentno.

Cilj istraživanja bio je utvrditi u kojoj mjeri iskustvo djece stečeno u vrtićkom kontekstu doprinosi njihovoj ukupnoj socijalnoj zrelosti i uspješnijoj adaptaciji na uslove i zahtjeve školske sredine. Pod socijalnom zrelošću podrazumijevamo nekoliko važnih aspekata-dimenzija: samostalnost, kooperativnost, toleranciju na frustracije. Imajući u vidu činjenicu da su u prvi razred devetogodišnje osnovne škole u našoj sredini uključena djeca koja su pohađala vrtić i ona koja to iskustvo nijesu imala, smatrali smo da bi bilo cjelishodno napraviti komparaciju između te dvije grupe učenika po pitanju pomenutih varijabli. Navedeni cilj operacionalizovali smo putem određenije definisanih istraživačkih zadataka:

1. Utvrditi da li djeca koja su pohađala vrtić ispoljavaju veći stepen samostalnosti u ponašanju od njihovih vršnjaka koji takvo iskustvo prethodno nijesu imali.

2. Utvrditi da li djeca koja su pohađala vrtić pokazuju veći stepen kooperativnosti s vršnjacima u različitim aktivnostima od djece koja nijesu ranije bila u vrtiću.

3. Utvrditi da li djeca koja su pohađala vrtić pokazuju veći stepen tolerancije na frustraciju na početku školovanja u odnosu na djecu koja nijesu pohađala vrtić.

4. Ispitati i uporediti sociometrijski status učenika sa spekta procjene socijalne kompetencije od strane nastavnika i vaspitača

Zavisne varijable upitnički su operacionalizovane:

Samostalnost: ispoljava se u situacijama kada dijete dolazi bez pratnje u školu; istrajnost i sposobnost koncentracije; samostalno izvršavanje radnih zadataka; samostalno donošenje odluka; iznošenje vlastitih ideja i razmišljanja; zadovoljavanje svojih potreba nezavisno od drugih

Kooperativnost: Ispoljavanje ponašanja između dvoje ili više djece u zajedničkim aktivnostima; podjele zaduženja; procese pregovaranja i usklađivanja sopstvenih želja i ideja s željama i idejama druge djece; usklađivanje ponašanja sa zahtjevima sredine; bolje razumijevanje različitosti.

Tolerancija na frustracije: sposobnost samokontrole kad djetetu nešto nedostaje, odlaganje zadovoljenja; suočavanje s neuspjehom, kad se ne prihvataju njegove ideje, kad je situacija neizvjesna; mijenjanje strategija koje nijesu uspješne;

Sociometrijski status: suma pozitivnih i negativnih biranja.

Uzorak, instrumenti i postupak

Uzorak ispitivanja činilo je 225 učenika 9 odjeljenja I razreda osnovnih škola „Mustafa Pećanin“ i „25.maj“ u Rožajama. Uzorak istraživanja obuhvatio je 102 (45,3%) učenika koji su prethodno pohađali vrtić i 123 (54,7%) koji nijesu bili obuhvaćeni predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem, od toga 120 (53%) dječaka i 105 (47%) djevojčica.

U istraživanju su korišćeni: upitnik za procjenu socijalne zrelosti učenika I razreda osnovne škole, sačinjen za potrebe ovoga istraživanja koji se sastoji se od 3 subskale. Za određivanje sociometrijskog statusa korišten je sociometrijski metod. Procjenu su vršili učitelji i vaspitači koji rade s djecom u prvom razredu.

Rezultati i interpretacija

Primarno dobijeni podaci analizirani su deskriptivnim statističkim metodama, metodama za statističko testiranje hipoteza i metodom za ocjenjivanje povezanosti. Od deskriptivnih metoda korišćene su mjere centralne tendencije, mjere varijabiliteta i relativni brojevi. Od metoda za statističko testiranje hipoteza korišćen je t-test. Testiranje je obavljeno na nivou značajnosti od 0,05. Za ocjenu povezanosti korišćeni su linearni koeficijent korelacije i koeficijent korelacije rangova.

Tabela 1. Deskriptivne statistike skorova na skali za procjenu samostalnosti

| | Pohadanje vrtića | |
|------------------------|------------------|-------------|
| | Da | Ne |
| N | 102 | 123 |
| \bar{x} | 30.1 | 27.2 |
| 95% Interval poverenja | 29.2 – 31.1 | 26.2 – 28.2 |
| Sd | 4.9 | 5.6 |
| Medijana | 31 | 27 |
| Minimalna vrijednost | 15 | 10 |
| Maksimalna vrijednost | 36 | 36 |

Vrijednosti skorova na skali za procjenu samostalnosti ($t = 4.11$, $DF = 223$, $p < 0.001$)

Procjene dječije samostalnosti od strane vaspitača i učitelja poklapaju se s našim očekivanjima. Opravdano smo pretpostavili da će djeca iz predškolskih ustanova ispoljiti više samostalnosti u školskim uslovima u odnosu na djecu koja nijesu pohađala vrtić. Dobijeni rezultati prikazani su u tabeli br. 1. Djeca koja su pohađala vrtić polaskom u školu imaju manje problema prilikom odvajanja i ispoljen manji strah od novog i nepoznatog. Do škole i učionice češće dolaze bez pratnje, lakše se odvajaju od roditelja ili pratioca, što može ukazivati na to da su češće bila u prilici da razvijaju autonomiju u odnosu na odrasle pa je i pojava izvjesnih stresnih situacija u takvim okolnostima kod te djece daleko rjeđa. Boraveći u predškolskim ustanovama, često i od jasličnog uzrasta, u toku boravka i samog rada kroz različite vidove aktivnosti, vaspitači podstiču razvoj dječije samostalnosti, djecu uče da slobodno iznose svoje ideje i prijedloge i jasno izražavaju svoje mišljenje, bez bojazni da će nešto uraditi ili reći pogrešno, što se prema procjeni vaspitača i učitelja jasno ispoljilo u školskom kontekstu.

Takva tendencija prisutna je i tokom vannastavnih aktivnosti tako da su češće slobodnija kada ispred grupe i u ime grupe treba iznijeti i izložiti rezultate rada ili nešto što učitelj zahtijeva od njih kao grupe ili pojedinaca.

Tabela 2. Deskriptivne statistike skorova na skali za procjenu kooperativnosti

| | Pohađanje vrtića | |
|------------------------|------------------|-------------|
| | Da | Ne |
| N | 102 | 123 |
| \bar{x} | 13.2 | 11.7 |
| 95% Interval poverenja | 12.7 – 13.8 | 11.1 – 12.3 |
| Sd | 2.9 | 3.3 |
| Medijana | 14 | 12 |
| Minimalna vrijednost | 5 | 4 |
| Maksimalna vrijednost | 16 | 16 |

Vrijednosti skorova na skali za procjenu kooperativnosti ($t = 3.72$, $DF = 223$, $p < 0.001$).

Kod ispitivanja kooperativnosti, kao jednog od aspekata socijalizacije, utvrdili smo da je kooperativnost djece koja su boravila u vrtiću prije polaska u školu statistički značajno izraženija u odnosu na djecu koja nijesu bila obuhvaćena predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem. Dobijeni rezultati

prikazani su u tabeli br. 2. Iz dobijenih rezultata može se zaključiti da djeca iz predškolskih ustanova ispoljavaju znatno veći stepen saradnje u svakodnevnom nastavnim i vannastavnim aktivnostima s vršnjacima iz odjeljenja, učiteljima i vaspitačima i ostalim odraslim osobama s kojim dolaze u kontakt u toku vremena koje provode u školi. Prilikom rada po centrima interesovanja, zainteresovanija su prilikom biranja materijala za rad i češće uvažavaju želje i izbor drugova iz grupe. Manje imaju problema prilikom prihvatanja zaduženja i lakše shvataju šta su ciljevi grupe ili tima. Pored toga, ta djeca češće koriste pregovaranje kao stil prilikom rada u parovima i grupama, konstruktivnija su u rješavanju problema i daju konkretne prijedloge za zajedničku akciju. Dobijeni rezultati u skladu su s početnim očekivanjima s obzirom na to da se kooperativne strategije koriste u radu s predškolskom djecom u vrtićima, stoga je opravdano očekivati da mogu imati značajne pozitivne učinke na kasniji razvoj dječije ličnosti.

Tabela 3. Deskriptivne statistike skorova na skali za procjenu tolerancije na frustracije

| | Pohađanje vrtića | |
|-------------------------|------------------|-------------|
| | Da | Ne |
| N | 102 | 123 |
| \bar{x} | 13.2 | 11.8 |
| 95% Interval povjerenja | 12.7 – 13.8 | 11.3 – 12.2 |
| Sd | 2.8 | 2.7 |
| Medijana | 14 | 12 |
| Minimalna vrijednost | 5 | 4 |
| Maksimalna vrijednost | 16 | 16 |

Vrijednosti skorova na skali za procjenu tolerancije na frustracije ($t = 4.05$, $DF = 223$, $p < 0.001$)

Kod ispitivanja razlike u toleranciji na frustraciju između dvije ispitivane grupe djece dobili smo statistički znatne razlike (tabela br. 3). Djeca koja su prije polaska u školu pohađala vrtić tolerantnija su na frustracije i imaju bolju samokontrolu u odnosu na djecu koja nijesu boravila u vrtiću. Prema procjeni vaspitača i nastavnika uspješnija su u kontrolisanju reakcija usljed neuspjeha ili uskraćenja, lakše tolerišu neizvjesnost u igri i radu, brže shvataju koji su zahtjevi nove sredine i kako da svoje ponašanje usklade sa zahtjevima školskog okruženja.

Tabela 4. Deskriptivne statistike sociometrijskog indeksa

| | Pohađanje vrtića | |
|-------------------------|------------------|----------------|
| | Da | Ne |
| N | 102 | 123 |
| \bar{x} | 0.071 | -0.043 |
| 95% Interval povjerenja | 0.030 – 0.113 | -0.090 – 0.003 |
| Sd | 0.211 | 0.260 |
| Medijana | 0.075 | 0.030 |
| Minimalna vrijednost | -0.66 | -1.08 |
| Maksimalna vrijednost | 0.53 | 0.50 |

Vrijednosti sociometrijskog indeksa ($t = 3.58$, $DF = 223$, $p < 0.001$).

Sociometrijskim postupkom na našem uzorku, tačnije u svakom od 9 odjeljenja koja su obuhvaćena našim istraživanjem, utvrdili smo da su djeca koja su pohađala vrtić imala daleko više pozitivnih biranja i sociometrijski indeks im je statistički značajno viši od sociometrijskog indeksa djece koja nijesu pohađala vrtić (tabela br. 4). Utvrdili smo da djeca koju su učitelji i vaspitači procijenili kao socijalno zrelijom ujedno bila i bolje prihvaćena od strane vršnjaka, češće su imala status *zvijezde* i neko s kim druga djeca vole da se igraju i druže.

Zaključak

Na osnovu dobijenih rezultata možemo reći da su uglavnom potvrđene naše hipoteze. Rezultati su pokazali da su djeca koja su pohađala predškolsku ustanovu procijenjena kao socijalno zrelija po svim ispitivanim aspektima.

Koliki je uticaj blagovremenog i funkcionalnog podsticaja i podrške na ranom uzrastu u uslovima organizovane predškolske sredine na ukupan razvoj i zrelo napredovanje ličnosti, pitanja su od interesa za pojedinca i za društvo u cjelini. To pitanje posebno dobija na značaju ako se ima na umu činjenica da sve veći broj roditelja traži smještaj svoje djece u predškolske ustanove ali da je zbog malih kapaciteta i drugih razloga nekoj djeci uskraćena mogućnost boravka u njima. Organizovani rad u predškolskim ustanovama predstavlja nastavak porodičnog vaspitanja i kontinuiran rad na polju socijalizacije i ukupnog kognitivnog, konativnog i afektivnog razvoja djeteta. Rezultati ovog i sličnih istraživanja mogu da ukažu na neke nove mogućnosti i puteve pri oblikovanju predškolskih modela rada i planiranju kapaciteta radi povećanja procenta obuhvaćenosti djece, a naročito one djece koja rastu u nepovoljno podržavajućem okruženju ili imaju posebne vaspitno-obrazovne potrebe.

Literatura:

- Berk, L.E. (2006). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*, Jastrebarsko. Naklada Slap
- Bolby, J. (1976). „Emoionalna vezanost kod čoveka“. *Predškolsko dete*. 3/79.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hinde, R. A. (1983). „Etologi and child development“. *Handbook of child psychogy. Vol 2* New York: Wiley..
- Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jasterebarsko: Naklada Slap.
- Pešić, M. (1987). *Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž., Inhelder, B. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.
- Rot, N. (2008). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vasta, R. Haith, M. M., Miller, S. A. (2004). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotski, L. (1971). „Učenje i razvoj u predškolskom uzrastu“. *Predškolsko dete*. 4/7.

SOME ASPECTS OF SOCIALIZATION OF CHILDREN IN KINDERGARTEN

Abstract:

This paper deals with the research of the influence of children experience in kindergarten context on social maturity and successful adaptation to conditions and requirements of school environment.

A sample consisted from 225 students in 9 sections of first class od nine-year primary school divided into two categories (if they attended or didn't attend kindergarten before entering school) a sociometric method and questionnaire for assessment of the degree of social maturity was applied. Research included the following aspects of socialization: independence, cooperativeness, tolerance to frustration and sociometric status. Results of research show that children, who attended kindergarten for at least 12 months and attended school institution before entering school, demonstrate higher degree of social maturity at all examined aspects and they are far more accepted by their peers in the class.

Key words: pre-school institution, independence, cooperativeness, tolerance to frustration, sociometric status

Radonja BOŽOVIĆ¹

VJEŽBANJE U SAVREMENOJ NASTAVI

Rezime:

Rad se bavi suštinom vježbanja i nastoji da istakne njegovu ulogu i značaj u savremenoj nastavi. Ukazuje se na to da je vježbanje, i pored nekih novih nastojanja, i dalje u znatnoj mjeri zapostavljeno u nastavi što negativno utiče na kvalitet nastavnog procesa. U radu se obrađuju: pojam i funkcija vježbanja, osnove vježbanja, pripreme i organizacija vježbanja, tok vježbanja, vrste vježbanja i principi vježbanja.

Ključne riječi: vježbanje, nastava, ponavljanje, vještine, navike, sposobnosti.

Uvod

U strukturi nastavnog procesa vježbanje se iskazuje kao jedna od osnovnih komponenti nastave sa određenom didaktičkom svrhom, veoma značajnom u procesu obrazovanja i vaspitanja. Od pravilnog pristupa ovom problemu i od njegove efikasne realizacije u nastavi u velikoj mjeri zavisi kvalitet nastave i cjelokupnog vaspitno-obrazovnog procesa svake škole.

U istoriji nastave najčešće se poistovjećivalo vježbanje i ponavljanje. Može se reći da se ta tendencija zadržala i do danas. Tako su mnogi autori sjedinjavali vježbanje i ponavljanje u jedan naziv – utvrđivanje, što je razlog da se vježbanje manje tretiralo kao „čista“ komponenta nastave. Vježbanje je u dosadašnjoj didaktičkoj teoriji i praksi u velikoj mjeri zapostavljeno jer su najčešće znanja precjenjivana i vještine zapostavljene.

Međutim, pozitivno je to što se u sadašnjoj obrazovnoj praksi u Crnoj Gori akcenat stavlja na aktivnu nastavu, pa se i vježbanju posvjećuje veća pažnja. Savremena nastava ne može biti uspješna bez dobro organizovanog procesa vježbanja u okviru nje. Znanja sama za sebe puno ne znače bez njihove praktične primjene.

¹ Radonja Božović, pedagog u OŠ „Marko Miljanov“ u Podgorici.

Pojam i funkcija vježbanja

Vježbanje je organizovan proces formiranja vještina i navika. Dakle, vježbanje podrazumijeva ponavljanje određenih manuelnih i fizičkih radnji radi formiranja i učvršćivanja odgovarajućih vještina i navika. Tokom vježbanja neka se radnja ponavlja da bi se tačno, brzo i lako izvodila. Vježbanje podstiče uspješnu primjenu naučenog znanja, sticanje određenih spretnosti, usavršavanje vještina i navika. Može se reći da je vježbanje organizovan „proces u kome se neka radnja više puta ponavlja da bi se utvrdila“.² Vježbanje se još definiše kao „namerno, stalno ponavljanje neke radnje, fizičke ili umne delatnosti u cilju sticanja nekog određenog znanja, umjenja i navike“.³

U savremenoj nastavi vježbanje je značajno kao i ponavljanje, jer omogućava da učenici pokažu koliko su razumjeli i usvojili određene sadržaje i kako stečena znanja primjenjuju u praksi. U nastavi vježbanja moraju imati značajno mjesto. Ona istovremeno angažuju pamćenje, mišljenje i stvaralačke sposobnosti učenika. Vježbanja u nastavi mogu biti: usmena, pismena, laboratorijska, tehnička... Tako nastavnik sa učenicima može uvježbavati: konverzaciju, rješavanje zadataka iz različitih predmeta, prikazivanje znanja u vidu grafikona i šema, izvođenje raznih vježbi u laboratorijama, izradu predmeta, sprava, modela i slično.

Savremena nastava mora permanentno učenicima omogućavati samostalno razvijanje odgovarajućih vještina i navika. Uloga nastavnika u tome je davanje instrukcija i podsticanje na samostalan i kreativan rad. Da bi tu svoju ulogu nastavnik uspješno izvršavao, on se mora kontinuirano usavršavati kako bi na pravi način odgovorio zahtjevima savremene nastave.

Značaj vježbanja je u tome što omogućava i podstiče primjenu stečenih znanja u praksi. Suština vježbanja je formiranje vještina i navika, koje se mogu uspješno primjenjivati u različitim sferama života i rada. U školama se najčešće stiče mnogo znanja, a malo vještina i radnih navika. Savremena nastava treba da omogući uspješnu transformaciju znanja u vještine i navike, to jeste osposobljavanje učenika za uspješnu primjenu znanja u praksi. Neophodno je u nastavi omogućavati učenicima više vremena za vježbanje. Obično nastavnik najviše vremena na času posvjećuje upoznavanju sa mnoštvom činjenica, pa učenici često ne ovladaju ni osnovnim vještinama. Takva nastava je nedovoljno efikasna, jer se temelji na sticanju velike količine činjenica, koje često učenik ne umije na odgovarajući način da primijeni u praksi. Uspješna nastava treba da „uravnoteži“ sticanje znanja i formiranje vještina i navika, a to je osnova za uspješno povezivanje teorije sa praksom.

² Radovan Damjanović, *Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova i izraza*, Podgorica, str. 43.

³ *Pedagoški rečnik I*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd 1967, str. 115.

Da bi vježbanje u nastavi bilo uspješno, učenik treba da bude svjestan svrhe i značaja određenog vježbanja. Učenik treba da zna cilj svog vježbanja, to jeste da ima jasnu viziju šta određenim vježbanjem treba da postignemo. Zato „učenik mora imati jasan zadatak šta treba da uradi, jer zadatak nameće određeni put, postupak“.⁴ Na taj način podiže se nivo motivacije učenika za vježbanjem., bez koje nema uspješnog formiranja vještina i navika. Isto tako vježbanje ne smije predugo da traje i ne smije biti jednolično. Važno je da učenik prilikom vježbanja bude što više samostalan, a nastavnik da se po potrebi uključuje sa odgovarajućim sugestijama.

Uspješnost vježbanja zavisi i od nastavnikovog ličnog primjera, jer je on često model za postupanje učenika. Nastavnik mora biti dobro osposobljen za pravilno demonstriranje neke radnje učenicima. Veoma je važna kontrola rezultata učeničkog vježbanja. Motivacija učenika je veća ako vidi da njegovo vježbanje interesuje nastavnika, da on to analizira i da mu saopštava njegova zapažanja. Tu je značajno da učenik koji uspješno vježba, od nastavnika dobije odgovarajuće priznanje. Neophodno je nastavnikovu kontrolu vježbanja postepeno zamjenjivati samokontrolom učenika. Vježbe se moraju ponavljati kako se ne bi zaboravile i kako bi se usavršavale.

Funkcija vježbanja u nastavi didaktički je polivalentna, pa se ne svodi samo na tjelesna i manipulativna vježbanja. Vještine, navike i radne sposobnosti koje se formiraju u procesima sistematskog vježbanja u nastavi, isto tako su potrebna u sferama manuelnih, intelektualnih, individualnih i socijalnih djelatnosti. Čovjeku je potrebno da bude vješt i organizaciono sređen u fizičkom i intelektualnom radu, društvenim aktivnostima i u djelatnostima, a to mu obezbjeđuju sistemski formirane vještine i navike.

Vježbanje u nastavi, kao i druge komponente nastavnog procesa, trebalo bi da se zasniva, prije svega, na zahtjevima permanentnosti, adekvatnosti i sistematičnosti. Samo permanentna vježbanja mogu uspješno ostvarivati postavljene zadatke, dok su povremena vježbanja u osnovi neracionalna i u didaktičkom smislu neprihvatljiva. Zato se kao osnovni uslov pravilne integracije vježbanja u nastavi javlja njegova permanentnost. Neprekidno vježbajući, učenik postiže najbolje rezultate u formiranju vještina i navika. Adekvatnost vježbanja izražena je u pogledu vrste, broja, dimenzija i vremenskog trajanja vježbanja. Vrste vježbanja u nastavi trebalo bi da se odlikuju preciznom didaktičkom gradacijom od lakših, jednostavnijih i učeniku pristupačnijih, prema težim, složenijim vrstama vježbanja. Takođe je neophodno da se vježbanja prilagođavaju individualnoj strukturi svakog pojedinca. Adekvatnost vježbanja zavisi od broja organizovanih vježbanja. Samo optimalno odmjereno broj vježbanja može se smatrati didaktički ispravnim rješenjem. Suštinu sistematičnosti izražava raščlanjivanje vježbanja na njegove

⁴ Dorđević, J. & Potkonjak, N., *Pedagogija*, 1983, str. 351.

strukturalne komponente. Svakoj vježbi odgovaraju njeni strukturalni elementi koji imaju svoj logičan raspored.

Potrebno je da u toku školovanja učenik u podjednakoj mjeri ostvari optimalan nivo uvježbanosti u svim dimenzijama svojih djelatnosti: manuelnih, intelektualnih, individualnih i socijalnih. Kompletna uvježbanost i organizovanost jedan je od značajnih pokazatelja kompletnosti čovjekove ličnosti.

Da vježbanje mnogo utiče na kvalitet cjelokupne nastave pokazuje i činjenica da mnogi savremeni didaktičari smatraju da od cjelokupnog nastavnog vremena do 50 odsto, a u nekim predmetima i znatno više, vremena treba posvetiti vježbanju.

Ponekad se nameće pitanje, pa i dilema, koje mjesto zauzima vježbanje u globalnoj strukturi nastavnog procesa, tj. da li vježbanje prethodi ponavljanju, ili pak ponavljanje prethodi vježbanju. Ali to, smatramo, ne mora biti sporno jer se taj redosljed praktično određuje artikulacijom nastavnog časa, pa se u zavisnosti od potrebe vježbanje može rasporediti prije ponavljanja, poslije ponavljanja, sa naizmjeničnom kombinacijom, pa i sinhronizovano.

Osnove vježbanja

Za uspješno vježbanje neophodno je obezbijediti optimalne uslove ili osnove vježbanja. Najbitnije osnove vježbanja su:

- **Materijalno-tehnička osnova vježbanja** – podrazumijeva obezbjeđivanje specifične nastavne opreme neophodne za uspješno izvođenje vježbanja.
- **Saznajna osnova vježbanja** – proces vježbanja mora imati saznajnu stranu. To znači da vježbanje mora imati elemente pojedinih saznajnih kategorija, i to: posmatranje, mišljenje i praktičnu primjenu znanja.
- **Psihološko-fiziološka osnova vježbanja** – podrazumijeva da se vježbanjem formiraju mnoge psihomotorne strukture (osobine). Putem vježbanja prije svega formiraju se vještine, navike i sposobnosti.
- **Metodička osnova vježbanja** – odnosi se na primjenu raznovrsnih metodickih načina i postupaka rada u toku vježbanja. Pri izvođenju vježbanja mora biti uključena cjelokupna metodička strategija i taktika. Nastavnik svoju dobru pedagošku osposobljenost dokazuje time što zna da u pravom trenutku primijeni odgovarajući metodički postupak u vježbanju. Treba da zna kad je potrebno obrazlagati, pročitati, napisati, nacrtati, demonstrirati, objašnjavati i slično.

Priprema i organizacija vježbanja

Uspješnom izvođenju vježbanja u nastavi mora prethoditi temeljna priprema. Najčešća priprema za vježbanje obuhvata dva aspekta, i to:

pripremanje nastavnika i pripremanje učenika. Pripremanje nastavnika za vježbanje treba da obuhvati:

a) *Izbor operacije za vježbanje;* potrebno je da nastavnik na osnovu analize sadržaja svake nastavne teme odabere operaciju koju učenici moraju uvježbati, jer je preciziranje rada pretpostavka za dalju uspješnu djelatnost.

b) *Upoznavanje rada i njegovo savladavanje;* nastavnik mora dobro upoznati strukturu određenog rada i ovladati njegovim izvođenjem, kako bi to svoje znanje uspješno prenio na učenike.

c) *Pripremanje nastavne opreme;* potrebno je da nastavnik pripremi učenicima materijalno-tehničku opremu za vježbanje. To je pogotovu neophodno kad je riječ o vježbanju praktičnog rada.

d) *Organizacija radnog mjesta;* za vježbanje je isto tako važno dobro organizovati radno mjesto gdje će se ono izvoditi, tj. neophodno je pripremiti učionice (univerzalne ili specijalizovane), kao i drugi prostor izvan škole (pomoćne školske objekte, preduzeća i sl.).

Pripremanje učenika za vježbanje slično je njihovom pripremanju za savladavanje novih nastavnih sadržaja. Instruktaža je veoma važna za uspješno vježbanje. Da bi učenici uvježbali određenu operaciju nastavnik treba najprije da ih dobro didaktički pouči o nacinu izvođenja rada. Nastavnik mora najprije učenicima da demonstrira rad, odnosno da pokaže kako se izvodi rad u pojedinim segmentima i u cjelini. U toku demonstracije nastavnik verbalno opisuje rad, obrazlaže pojedine postupke, objašnjava ukupni tok rada, crta i zapisuje strukturu rada na tabli i sl. Zadatak instruktaze je da učenici usvoje model operacije koju treba da uvježbaju. Vrijeme trajanja instruktaze nije jednako za svaki rad koji se uvježbava, niti za sve učenike. To zavisi od obima i težine rada, i od individualnih razlika učenika.

Tok vježbanja

Iz mnogih teorijskih razmatranja o toku vježbanja može se zaključiti da bi vježbanje trebalo da prođe kroz tri osnovne faze, i kroz četvrtu tzv. pomoćnu fazu ako se za to ukaze potreba. Te četiri faze u procesu vježbanja su:

- 1) *faza početnog ili uvodnog vježbanja,***
- 2) *faza osnovnog ili temeljnog vježbanja,***
- 3) *faza dopunskog ili aplikativnog vježbanja,***
- 4) *faza korektivnog vježbanja.***

1. Početno vježbanje je onaj period u nastavi kad učenici na osnovu prethodno usvojenog modela rada sami pristupaju izvođenju operacije. U toj fazi dosta je prisutno oponašanje (imitiranje, kopiranje) onog modela rada koji je nastavnik demonstrirao. Najčešće, i pored toga što je instruktaza uspješno obavljena, učenici i dalje u početnom vježbanju doživljavaju teškoće, kao, na primjer, nespretno izvode operacije, vrše mnogo sačuvanih pokreta, operacije su im nekoordinirane i sl.

Ta faza vježbanja je najteža i za učenike i za nastavnike. Učenicima zato što prvi put sami treba da izvode operaciju, dok nastavnici moraju pažljivo nadgledati svakog učenika, prema potrebi davati dodatna objašnjenja, u kriznim situacijama hrabriti učenike i sl. U fazi toga početnog vježbanja naglasak se stavlja na pravilnost izvođenja radnje, a manje na brzinu izvođenja.

2. Poslije početnog vježbanja učenici prelaze na temeljno vježbanje koje karakteriše kontinuirano ponavljanje iste operacije. Prilikom toga vježbanja nastaju brze kvalitativne promjene u izvođenju operacije, tj. povećava se brzina, racionalnost, tačnost i ekonomičnost u izvođenju operacije. Osnovno vježbanje mnogo je lakše i za učenike i za nastavnike od početnog vježbanja.

U toj fazi oponašanje je manje prisutno, a akcenat je stavljen na vlastito razmišljanje učenika. Za razliku od početnog vježbanja koje se najviše izvodi u nastavi, osnovno vježbanje se samo dijelom izvodi u nastavi, jer se učenicima daje mogućnost da samostalno vježbaju izvan nastave.

3. U ovoj fazi učenici vještinu koju su stekli u osnovnoj fazi dalje primjenjuju u nastavi istog i drugih predmeta, pa i izvan nastave. Dakle, učenici stečenu vještinu primjenjuju u svim situacijama gdje je to potrebno. Dopunsko vježbanje ne odvija se kontinuirano, već povremeno, kada se ukaže potreba za izvođenjem date operacije. „Takvo povremeno ponavljanje operacije opet uvjetuje formiranje nove kvalitete.“⁵ Smatra se da to povremeno ponavljanje operacije doprinosi formiranju novih kvaliteta, prije svega navika, što je znak uspješnosti procesa vježbanja.

4. Dakle, proces vježbanja prolazi kroz tri osnovne faze. Međutim, nekad je iz didaktičkih razloga tim osnovnim fazama vježbanja potrebno priključiti i korektivnu fazu vježbanja. To vježbanje organizuje se samo onda kad se utvrdi da su određeni učenici tokom vježbanja formirali pogrešnu vještinu i naviku. Te učenike treba izdvojiti i ispraviti greške.

Vrste vježbanja

U nastavnom procesu javljaju se četiri osnovne vrste vježbanja, i to:

1. Vježbanje u oblasti fizičke djelatnosti obuhvata uvježbavanje brojnih manuelnih aktivnosti, nerazdvojno vezanih za nastavni rad i drugih vitalnih fizičkih aktivnosti koje su značajne za učenikov normalan fizički razvoj (održavanje vitalne snage, stabilizovanje radne kondicije, zaštitu zdravlja, ostvarivanje savremene kulture rada u njegovoj fizičkoj sferi).

2. Vježbanje u oblasti intelektualnih djelatnosti uslov je pravilnog intelektualnog razvoja i intelektualnih sposobnosti za uspješno rješavanje sve složenijih problema savremenog života. Vrsta i dimenzija vježbanja intelektualnih sposobnosti uslovljena je samim procesom saznanja i ritmom razvoja određenih intelektualnih sposobnosti (posmatranje, pamćenje, mišljenje, stvaralaštvo i sl.).

⁵ Dr. Vladimir Poljak, *Vježbanje*, Zagreb, 1978, str. 99.

3. Vježbanje u oblasti društvenih djelatnosti. Osnovna operativna područja te vrste vježbanja su sticanje socijalnog iskustva, razvijanje socijalnih pogleda i stavova, učvršćivanje socijalnog kontakta i proširivanje socijalne komunikacije užeg školskog i šireg društvenog karaktera.

4. Vježbanja u oblasti individualnih djelatnosti odnose se na vježbanje individualnih osobina svakog pojedinca. To vježbanje ne može se odvojiti od fizičkih, intelektualnih i socijalnih djelatnosti svakog pojedinca i zato su vježbanja iz tih djelatnosti uslov za vježbanja iz individualnih djelatnosti. Ta vježbanja treba da podmire učenikove potrebe, mogućnosti i ambicije.

Principi vježbanja

U savremenoj nastavi pri vježbanju najčešće se treba pridržavati sljedećih principa:

- 1. principa usklađenosti vježbanja sa učeničkim mogućnostima,**
- 2. principa svijesti o društvenom i ličnom smislu vježbanja,**
- 3. principa određivanja optimalnih količina za vježbanje i sistematsko povezivanje djelova u složenije cjeline,**
- 4. principa po kojem u početnoj fazi vježbanja treba više pažnje poklanjati tačnosti nego brzini vježbanja,**
- 5. principa korišćenja rezultata prethodnog vježbanja i transfera drugih vrsta vježbanja u novom vježbanju,**
- 6. principa mjerenja tačnosti i brzine i**
- 7. principa po kojem složeniji vidovi vježbanja omogućavaju veću trajnost i funkcionalnost vještina i navika.**

Zaključak

Mozemo reći da je vježbanje relativno samostalna komponenta nastave i neizostavan didaktički proces. Ta komponenta nastave ima svoju strukturu, relativni početak i završetak, kao i uzročno-posljedičnu vezu sa svim ostalim komponentama nastave sa kojima sačinjava jedinstveni nastavni proces. U savremenoj nastavi neophodno je da se za vježbanje planira znatno više vremena nego što se to sada radi, jer ubrzan razvoj nauke i tehnike od učenika zahtijeva dobru osposobljenost za uspješnu primjenu znanja u praksi.

Literatura:

- Bakovljević, M. (1988): *Didaktika*. Zavod za izdavanje udžbenika. Beograd.
- Čanović, S. (1986): *Problemi savremene nastave*. IRO Svetozar Marković. Beograd.
- Damjanović, R. (2005): *Leksikon pedagoško-psiholoških pojmova i izraza*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Podgorica.

- Đorđević, J. & Potkonjak, N. (1983): *Pedagogija*. Naučna knjiga. Beograd.
- Ivić, I. & Pešikan, A. & Antić, S. (2001): *Aktivno učenje*. Institut za psihologiju. Beograd.
- Pedagoški rečnik I*. Institut za pedagoška istraživanja u Beogradu. Zavod za izdavanje udžbenika SR Srbije (1967). Beograd.
- Poljak, V. (1978): *Vježbanje*. Pedagoško književni zbor. Zagreb.
- Prodanović, T. & Ničković, R. (1994): *Didaktika*. Zavod za izdavanje udžbenika Beograd.

PRACTICE IN MODERN TEACHING

Abstract:

This paper deals with the essence of practice and attempts to highlight its role and importance in modern teaching. Practice is neglected in teaching which causes dropping of quality of teaching process. Topics discussed in this paper are the following: notion and function of drills, basics of drilling, preparations and organizations of practice, course of practice, types of practice and principles of practice.

Key words: practice, teaching, reviewing, skills, habits, competences

Tatijana VUJOVIĆ¹

PROFESIONALNI RAZVOJ NASTAVNIKA NA NIVOU ŠKOLE

-Primjer refleksivne prakse-

Rezime:

U ovom radu bazirali smo se na dva segmenta rada pedagoga u školama. Poslije kraćeg razmatranja stanja i prakse profesionalnog razvoja na nivou škole, naveden je primjer iz prakse kojim se dobro ilustruje profesionalni razvoj pedagoga (oslonjen na sopstvene snage) kao i uloga koju pedagog kao koordinator tima za PRNŠ ima u profesionalnom razvoju nastavnika u školi u kojoj radi. U radu je istaknuta potreba za osnaživanjem stručnih službi u školama i navedeni primjer predstavlja model dobre saradnje dva stručna saradnika u realizaciji tog važnog segmenta rada i školskog pedagoga i školskog psihologa. U drugom dijelu dat je prikaz navedenog timskog rada u istraživanju značajne oblasti kognitivne nauke i pedagoške prakse: Upotreba pitanja u procesu učenja/nastave. Rad se bavi pitanjima iz ugla nastavnika (formulacijom, angažovanjem različitih kognitivnih nivoa, fidbekom, podsticanjem učenika da pitaju), kao i pitanjima iz pozicije učenika (motivacijom, učenjem tipova pitanja, primjenom pitanja u samostalnom učenju kao posebnom metakognitivnom vještinom i sl.

Glavne riječi: profesionalni razvoj pedagoga, refleksivni praktičar, pitanja učenika, pitanja nastavnika

Uvod

Koncept PRNŠ-a koji se u našim školama primjenjuje od 2008. godine nesumnjivo predstavlja veliki izazov za same škole kao i za stručne saradnike u školama, prije svega pedagoge. Doduše, neke škole su taj koncept prihvatile kao mogućnost da profilišu i uobliče svoj razvoj, dok su druge to doživjele kao opterećenje u organizacionom, administrativnom i finansijskom smislu.

¹ Tatijana Vujović, diplomirani pedagog, JU OŠ „Blažo Jokov Orlandić“, Bar.

Bez obzira na različite doživljaje i stepen povjerenja i „oduševljenja“ prema tome konceptu možemo se složiti da on predstavlja mogućnost za razvijanje profesionalne autonomije nastavnika. Takođe ne treba zaboraviti da je u svim fazama profesionalnog razvoja nastavnika snažno prisutan uticaj škole, o tome govore mnogi autori i rezultati velikog broja istraživanja idu tome u prilog (Vujisić-Živković, 2004).

Škola treba da postane mjesto gdje nastavnik² može da uči i da se profesionalno i lično razvija i koja pomaže i podržava te procese. Cjelokupna atmosfera, organizacija rada, upravljanje i rukovođenje, pristupačnost školskih resursa za učenje kao i otvorenost škole za različite aktivnosti i impelenciju novih ideja, mogu bitno uticati na profesionalni razvoj nastavnika.

U vezi sa primjenom našeg koncepta PRNŠ-a možemo postaviti i niz pitanja:

- koliki je stvarni stepen autonomnosti škole u koncipiranju i realizaciji PRNŠ-a
- koliko su naše škole zaista razumijele suštinu koncepta (prijedlog za istraživanje) prije svega u smislu obaveznosti primjene, u stvarnom doprinosu ka kvalitetnom mijenjanju svoje prakse i sl.
- da li se i u kojoj mjeri PRNŠ zasniva na stvarnim potrebama nastavnika pojedine škole
- koliko se PRNŠ zasniva na postignućima učenika – rezultati različitih vidova eksterne i eksterno-interne procjene znanja
- kakvi su efekti dosadašnjih obuka na stvarno unapređenje i jačanje nastavničkih kompetencija
- kako se ti rezultati reflektuju na postignuća učenika
- kako se impementiraju važna sistemska rješenja za unapređivanje nastavnika

i mnoga druga značajna pitanja kojima se ovaj rad neće baviti, ali svakako skreće pažnju na važnost svakog od njih.

Takođe moramo naglasiti da ukoliko želimo da škola ostvaruje svoje osnovne funkcije i kvalitetniji vaspitno-obrazovni rad u institucionalnim okvirima, potrebno je i na teorijskom i na praktičnom planu razraditi mogućnosti da škola predstavlja podsticajan institucionalni okvir razvoja nastavnika i na profesionalnom i na ličnom planu, što bi vjerovatno doprinijelo afirmaciji škole kao institucije, a time i nastavničke profesije (Hebib,2007). Naša praksa pokazuje da se škole nijesu na pravi način umrežile u razmjeni dobrih rješenja iz prakse, ali i da ne postoji dovoljno brza razmjena informacija između škole i institucija nadležnih za njen rad. Kada se od škole očekuje da realizuje nove obrazovne koncepte mora se izgraditi efikasnija i efektivnija mreža podrške, tako je i u ovom slučaju.

² U ovom radu termin nastavnik odnosi se i na stručne saradnike.

Uloga pedagoga u PRNŠ-u

U osmišljavanju dvogodišnjeg plana i programa PRNŠ-a svakako je neizbježna i veoma značajna uloga pedagoga škole.

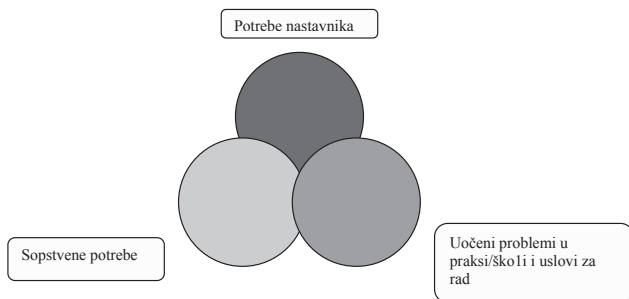
Pedagog, kao koordinator tima za profesionalni razvoj na nivou škole treba da posjeduje sljedeća znanja i vještine:

- poznaje metode i oblike učenja odraslih,
- prati stručnu literaturu,
- posjeduje ličnu pedagošku biblioteku,
- koristi različite resurse za učenje,
- poznaje informatičke tehnologije,
- identifikuje potrebe škole i samih nastavnika,
- zna kako da motiviše nastavnike za profesionalni razvoj,
- da podstiče i razvija timski rad kod nastavnika,
- vrši kontinuirani proces samoevaluacije i samorefleksije,
- da gradi odnos profesionalnog povjerenja sa nastavnicima,
- ističe rezultate vrijednih pojedinaca,
- stvara uslove i otklanja prepreke za profesionalni razvoj škole,
- stimuliše veću otvorenost za kolegijalnu razmjenu i saradnju.

Takođe je važno da se i sam stalno profesionalno i lično razvija i svojim primjerom stimulatивно djeluje na kolege u školi. Važno je znati da zadovoljenje potrebe za samorealizacijom znači ostvarenje što višeg stepena integriteta vlastite ličnosti. Proces samorealizacije pojedinca u institucionalnom kontekstu podrazumijeva ne samo prilagođavanje postojećim okolnostima, nego i mijenjanje ograničavajućih okolnosti.

Pod samorealizacijom nastavnika u školskom kontekstu mogli bismo podrazumijevati proces ostvarivanja individualnih potencijala i potreba, odn. razvoja nastavnika kao cjelovite ličnosti koji se dešava kroz realizaciju profesionalne uloge nastavnika u školi. Dalje, pretpostavke samorealizacije su aktivnost pojedinca i preuzimanje odgovornosti za sopstveni razvoj, ali stepen zadovoljenja potrebe za samorealizacijom zavisi i od okolnosti u kojima se odvija razvoj pojedinca (Hebib, 2007).

Promišljajući sopstveni profesionalni razvoj kao i svoj doprinos profesionalnom razvoju nastavnika na nivou škole izdvojila se sljedeća shema:



Potrebno je studiozno promišljenje kako bi se u praksi pronalazila rješenja kojima bi se ukrštale potrebe svih aktera uz uvažavanje relanih uslova i mogućnosti konkretne škole. Prvi korak ka uspješnoj realizaciji te zamisli jeste samorefleksija, svih aktera u školi, koja je jedini put ka razumijevanju, prilagođavanju i primjeni bilo kog koncepta u praksi. Stručni saradnici u školi imaju mnogo manje prilike za horizontalno učenje u užem smislu (direktno od svojih kolega) za razliku od nastavnika. Taj problem postaje značajniji kada se uzme u obzir i podatak da veoma mali broj škola u Crnoj Gori ima zaposlen tim stručnih saradnika, prije svega pedagoga i psihologa. Praksa pokazuje da se osjeća snažna potreba za jačanje stručne službe u školi kako bi se bolje implementirala i razvijala različita reformska rješenja te se zaključuje da aktuelni standardi i normativi za zapošljavanje oba stručna saradnika ne odgovaraju stvarnim potrebama škole.

Stručni saradnik često ne može zadovoljiti svoje potrebe za usavršavanjem u pojedinim segmentima svoje djelatnosti na nivou škole. Takođe teškoću predstavlja i to što je mali broj akreditovanih programa koji su namijenjeni direktno stručnim saradnicima (najčešće su indirektni korisnici i podrška nastavnicima i učenicima). Može se reći da se pedagog nalazi u nekoj vrsti dvojne uloge – uloge praktičara i uloge prenosioca znanja, vještina i metoda rada, tj. facilitatora profesionalnog razvoja nastavnika u školi.

Primjer dobre školske prakse

U ovom radu pokušaćemo da na jednom primjeru prikazemo kako je tekao proces samorefleksije i proces sopstvenog profesionalnog razvoja u samoj školi, kao i da damo svoj doprinos profesionalnom razvoju nastavnika na nivou škole.

Jedan od ciljeva PRNŠ-a u školi „Blažo Jokov Orlandić“ je razumijevanje procesa formativnog ocjenjivanja u okviru kojeg je planirana i aktivnost – formulisanje pitanja u procesu svih oblika procjenjivanja učenika. U postojećem Katalogu za stručno usavršavanje nastavnika (šk. 2009/2010) ne nalaze se programi za obuku nastavnika (osim za nastavnike predmeta koji se eksterno procjenjuju na nacionalnom testiranju) za unapređenje te veoma delikatne profesionalne vještine.

Posmatranjem i procjenjivanjem velikog broja časova s ciljem identifikovanja broja i nivoa pitanja koje nastavnici svakodnevno koriste u procesu nastave/učenja zaključili smo da je to oblast koja predstavlja zajedničko polje interesovanja kako stručnih saradnika tako i nastavnika.

To je bila polazna osnova za razvijanje posebne oblasti za profesionalni razvoj nastavnika i stručnih saradnika u našoj školi. Unaprjeđivanju toga značajnog segmenta u nastavnoj praksi prišlo se timski – psiholog škole i autorka teksta.

U tom smislu preduzeti su sljedeći koraci:

- prikupljanje relevantne literature o tome fenomenu,
- izrada instrumenta za praćenje frekventnosti i kvaliteta učeničkih i nastavničkih pitanja prilikom opservacije časova,
- priprema jednodnevnog seminara za nastavnike na temu „Da li ste danas postavili dobro pitanje?“,
- realizacija i evaluacija seminara u našoj školi (pilotiranje seminara),
- osmišljavanje koncepta programa za obuku nastavnika na temu „Upotreba pitanja u procesu nastave/učenja“,
- akreditacija programa za stručno usavršavanje nastavnika na temu „Upotreba pitanja u procesu nastave/učenja“,
- pisanje naučnog rada na temu „Dobro pitanje vodi kvalitetnoj nastavi/učenju“,
- integrisanje ideja, metoda i tehnika za unapređenje toga segmenta u procesu nastave/učenja u novi plan za PRNŠ (za period 211-2013).

Kao što se može zaključiti iz navedenih koraka, uspjeli smo da zadovoljimo svoje potrebe za profesionalnim razvojem – dubljim istraživanjem jedne važne oblasti u kognitivnom procesu koja se direktno odražava na kvalitet učenja/nastave i u krajnjem ishodu na obrazovna postignuća učenika. Istovremeno smo identifikovale problem u nastavnoj praksi u našoj školi a to je nedovoljna edukovanost nastavnika za pravilnu upotrebu pitanja u nastavi/učenju. Tako smo motivisali i nastavnike za učešće u toj obuci i kasnijoj primjeni nekih novih rješenja. Ta oblast postala je sastavni dio plana PRNŠ-a i LPPR-a nastavnika, autorke i školskog psihologa. Proučavajući literaturu iz te oblasti pripremile smo seminar za dane PRNŠ-a za nastavnike naše škole. Evaluacija je pokazala da je program veoma dobro prihvaćen i da su nastavnici spremni da se dalje usavršavaju u toj oblasti i primijenjuju nove metode i tehnike u svojoj praksi. To nas je motivisalo da radimo dalje u toj oblasti, te smo koncipirale program za stručno usavršavanje nastavnika koji je akreditovan od strane komsije Zavoda za školstvo i naći će se u Katalogu programa za stručno usavršavanje nastavnika za 2011/2012. godinu. To predstavlja satisfakciju ne samo za nas kao autore programa, već i za samu školu koja je institucija koja podržava program. Na kraju smo nove ideje zajedno sa Timom za PRNŠ implementirale u plan za naredne dvije godine. Na taj način uspjele smo da uvežemo potrebe za profesionalnim razvojem i profesionalnom afirmacijom svih aktera u školi.

Naravno, proces promišljanja i refleksije započeo je brojnim pitanjima i u traganju za odgovorima prošle smo kroz niz razvojnih faza u profesionalnom smislu.

Do čega se kroz taj proces došlo?³

Posmatranjem obrazovne prakse u našoj školi kao i proučavanjem literature koja se bavi tim fenomenom uočile smo značajan problem u učionici: učenička pitanja gotovo su iščezla iz učionica, a nastavnici postavljaju pitanja na koja očekuju reproduktivni odgovor. Rezultati PISA evaluacije školskog učenja izazvali su u stručnoj a i široj javnosti niz polemika, nerijetko se čulo da naši učenici nijesu navikli na vrstu pitanja koja se postavlja na pomenutim testovima.

Sve to nam je nametnulo pitanja koje smo podijelile sa svojim kolegama nastavnicima:

Da li smo zaboravili kako počinje svako (sa)znanje? Gdje i zašto nestaje početna i neiscrpnna dječija radoznalost tokom godina školovanja? Da li je škola mjesto gdje učenici uglavnom odgovaraju na postavljena pitanja? Kakav je kvalitet pitanja koja nastavnici postavljaju učenicima? Da li postavljanje pitanja u nastavi treba da bude dvosmjernan proces? Zašto je važno da učenici pitaju tokom procesa učenja? Da li se vještina postavljanja pitanja u nastavi može usavršavati?

U svim aktivnostima koje su uslijedile nakon toga pokušale smo da pojasnimo tu temu, da podstaknemo razmišljanja i predložimo osnovu za eventualna istraživanja ohrabrimo nekog od nastavnika da se oproba kao reflektivni praktičar. Akcenat smo stavile na proučavanje i odabir različitih metoda i tehnika kojima se učenici mogu naučiti kako da postavljaju pitanja u procesu saznanja kao i na obuku nastavnika za kvalitetnu analizu pitanja koje oni koriste u procesu nastave/učenja.

Zašto su pitanja važna?

Pitanja u nastavi imaju tri komponente: kognitivnu, bihevioralnu i socijalnu. Bilo da dolazi od nastavnika ili od učenika, pitanje je prije svega intelektualni podsticaj koji aktivira kognitivne procese razumijevanja, analize, sinteze, zaključivanja i evaluacije – pojedinačno ili u kombinaciji. Ti procesi rezultiraju usvajanjem znanja na kvalitetan, trajan i primjenljiv način. Znanje koje se na taj način smjesti u ličnu kognitivnu konstrukciju ima tendenciju da se razmijeni, prenese i podijeli s drugima. Prema Pavloviću (2003) nastava zasnovana na dječjim pitanjima, pored motivacionih, komunikacijskih i emocionalnih efekata, ima značajne kognitivne efekte.

Nastavnička pitanja

Činjenica je da nastavnici postavljaju veliki broj pitanja, prema nekim istraživanjima čak i do 250 pitanja u toku nastavnog dana. Ašner je (prema Gal,

³ Napomena: Ta iskustva objedinjena su u radu: Vujović, T. & Bajković, R. (2001): „Dobro pitanje vodi kvalitetnom znanju“, koji je predat recenzentskoj komisiji časopisa *Vaspitanje i obrazovanje*. U daljem dijelu teksta korišćeni su dijelovi tog rada.

2003) na primjer, definisao nastavnike kao profesionalne „sastavljače pitanja“ (*professional question maker*) i tvrdio je da je postavljanje pitanja jedan od osnovnih načina kojima nastavnik stimuliše učenike da misle i uče.

Na osnovu hospitacija koje smo obavile u ovoj školskoj godini, utvrdile smo da nastavnici u predmetnoj nastavi postavljaju u prosjeku 35 do 40 pitanja po času, najviše je pitanja koja zahtijevaju od učenika reprodukciju činjenica. (Koji su mehanički dijelovi mikroskopa?, Kada je započeo Drugi svjetski rat?, Kako glasi definicija kretanja?). Ta pitanja imaju svoju funkciju u procesu konstrukcije znanja, ali njihova dominantnost u procesu nastave/učenja treba da zabrine.

Uvidom u pripreme nastavnika za časove nijesmo primijetile da nastavnici promišljaju i sistematski planiraju upotrebu pitanja u procesu nastave/učenja. Slobodne smo da kažemo da nastavnici ne uviđaju moć upotrebe pitanja. Pitanja su najefektivnije „oružje koje nastavnik ima u svom arsenalu.

Brojna istraživanja, čije rezultate navodi Gal (1970) u svojoj obimnoj studiji, potvrđuju ta naša saznanja o broju i vrsti nastavničkih pitanja. Oko 60% nastavničkih pitanja od učenika traži prisjećanje činjenica, dok svega oko 20% pitanja podstiče učenike na razmišljanje, dok su ostala proceduralna pitanja i ne odnose se direktno na učenje.

Zašto je to tako? Postoji potreba za kritičkim i dobrim pitanjima, ali se situacija nije promijenila ni do danas. U zaključcima tih studija našle smo potvrdu za ono što smo uočile u našoj praksi – potreba sistematske obuke nastavnika za formulisanjem, klasifikovanjem i funkcionalnom upotrebom pitanja u procesu nastave/učenja, kao i za mijenjanjem kurikuluma.

Zašto učenici ne pitaju?

Norveški pisac Gorder (1998) kaže da djeca i filozofi imaju jednu zajedničku sposobnost, a to je sposobnost da se začude i postave suštinska pitanja o stvarnosti i životu. Činjenica je da u predškolskom uzrastu djeca postavljaju veliki broj pitanja (koja često oduševljavaju odrasle) o sebi, okolini, o drugima i na taj način razumiju svijet oko sebe. Nažalost, ta dragocjena intelektualna vještina polaskom u školu postepeno se gasi, da bi se nakon desete godine gotovo potpuno izgubila. Dugi niz godina ta pojava nije bila predmet interesovanja nauke, a prva istraživanja u toj oblasti, kao što Gal (1970) navodi u svojoj studiji, dala su poražavajuće rezultate. Hjuston (1938) je ispitivao frekventnost učeničkih pitanja i utvrdio da su učenici u prosjeku postavljali manje od jednog pitanja u toku jednog časa. Prema Jukiću (2001) na 120 snimljenih časova na kojima je obrađivano novo, dakle nepoznato gradivo, od oko 360 učenika samo su četiri učenika postavila po jedno pitanje nastavniku. Tokom naših hospitacija koje su imale za cilj utvrđivanje frekvencije i kvaliteta učeničkih pitanja, na 30 posjećenih časova samo su četiri učenika postavila pitanje koje je u vezi sa sadržajem časa.

Na osnovu tih rezultata možemo postaviti pitanje: Da li je moguće mijenjati takvo stanje i na koji način? Prije svega možemo se zapitati: Gdje su nestala dječija pitanja iz učionice?

Kako učiti učenike da postavljaju pitanja

Svi učenici imaju potencijal da nauče kako da misle, razmišljaju i pitaju na kompetentan način. U svijetu je posljednjih trideset godina razvijen niz programa koji imaju za cilj obučavanje učenika za postavljanje pitanja.

Veliki broj istraživanja imao je za temu proučavanje efikasnosti različitih strategija koje olakšavaju proces usvajanja kompleksnih kognitivnih vještina, kao što je postavljanje pitanja kod učenika različitog uzrasta. Te strategije imaju za cilj da postepeno dovedu učenika do samoregulacije procesa učenja.⁴

Treba da obučimo naše učenike kako da postavljaju pitanja koja traže znanje višeg reda na osnovu kojih mogu proizvesti hipoteze. Takva pitanja nemaju standardne odgovore, na njih se može odgovoriti na različite načine. Ona stimulišu divergentno razmišljanje i ohrabruju samostalno učenje. Učenicima je potrebno direktno strateško usmjeravanje kao što je modelovanje od strane nastavnika i davanje određenih proceduralnih uputstava kako bi mogli da osmisle i postave pitanja na višem mentalnom nivou.

Istraživanja su takođe pokazala da je samoispitivanje (*self-questioning*) najefikasnija strategija u procesu učenja (Vong, 1985). Vježbanje vještine samostalnog postavljanja pitanja tokom učenja spada u domen metakognitivnih funkcija. Taj proces zahtijeva od učenika da sebi postavlja pitanja što predstavlja najmoćniju kognitivnu strategiju jer podstiče učenika da traga za odgovorima koje sam želi da zna. Tako se uči s razumijevanjem jer su misli fokusirane na suštinu sadržaja i istovremeno se stalno provjerava razumijevanje da bi sadržaj mogao da se usvoji.

Šta dalje?

Bavljenje ovom temom u periodu od jedne školske godine dovelo je do novih ciljeva i aktivnosti. Tako smo u planu PRNŠ-a za naredni period definisali cilj: *Efikasnija upotreba pitanja u predmetnoj nastavi kojima se stimuliše funkcionalno učenje*, a sve planirane aktivnosti vode ka primijeni različitih tehnika sa učenicima koje će im biti dobra mentalna alatka u procesu konstrukcije znanja i funkcionalnog učenja. Vjerujemo da će se i na taj način povećati uspješnost naših učenika na budućim međunarodnim procjenama znanja. Tokom toga procesa u okviru profesionalnog razvoja stekli smo pozitivno iskustvo u refleksivnoj praksi kao i u timskom radu.

⁴ Detaljniji prikaz metoda i tehnika za učenje učenika kako da postavljaju pitanja dat je u radu:

Vujović, T. & Bajković, R. (2001): „Dobro pitanje vodi kvalitetnom znanju“. Rad je predat recenzentskoj komisiji časopisa *Vaspitanje i obrazovanje*.

Zaključak

Cilj ovog rada bio je da prikaže, na primjeru iz prakse, kako škola (sa motivisanim pojedincima) može da omogući profesionalni razvoj što većem broju nastavnika u okviru jedne pedagoško-psihološke teme. Pokazali smo da se pažljivim proučavanjem kroz razvijanje sopstvene prakse mogu postaviti relevantni ciljevi za razvoj škole u čije definisanje se može uključiti što više nastavnika i saradnika. Na osnovu dobro postavljenog cilja razvijali smo niz aktivnosti koje su dovele do profesionalnog i ličnog afirmisanja pojedinaca i škole u cjelini. Važno je naglasiti da je u tome procesu ostvaren stepen autonomije svih učesnika i omogućeno je zadovoljenje potrebe za samorealizacijom. Ukazali smo i na to da je potrebno da škola omogući svojim nastavnicima aktivno učestvovanje u izgradnjivlastitog pedagoškog koncepta. Afirmisali smo i horizontalno učenje i timski oblik rada kao glavni vid učenja u procesu profesionalnog razvoja u samoj školi. Imperativ koji se nameće školi koja želi da se razvija jeste jačanje sopstvenih kapaciteta, pažljivim stimulisanjem motivisanih pojedinaca – „refleksivnih praktičara” i stvaranjem uslova za njihov razvoj. Na taj način praktičari – pedagozi i psiholozi u školama mogu da doprinesu profesionalizaciji svog poziva i njenog digniteta u društvenoj zajednici.

Literatura:

- Gall, M. D. (1970). „The use of questions in teaching“. *Review of Educational Research*, 40, 707–721.
- Hebib, E. (2007). „Pojmovno-terminološko određenje samorealizacije nastavnika u školskom kontekstu“. *Pedagogija*, 3, 399–410.
- Hebib, E. (2007). „Individualni razvoj nastavnika u školi“. *Nastava i vaspitanje*, 2, 174–187
- Jukić, S. (2001). *Nastava u kojoj učenik misli*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Pavlović, B. (2003). „Dečja pitanja kao osnova nastave“. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 131–150.
- Radulović, L. (2007). „Istraživanje i razvijanje obrazovanja nastavnika za refleksivnu praksu – kritički prikaz jednog istraživanja kao gradjenja obrazovnog programa“. *Pedagogija*, 4, 597–609.
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). „Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies“. *Review of Educational Research*, 66, 181–221.
- Singer, H. S. (1978). „Active comprehension: From answering to asking questions“. *The Reading Teacher*, 31, 901–908.

–Wong, B. Y. L. (1985). „Self-questioning instructional research: A review.“ *Review of Educational Research*, 55, 227–268.

–Vujisić-Živković, N.(2004). „Uloga škole u profesionalnom razvoju nastavnika“. *Pedagogija*, 1, 39–47.

–Vujisić-Živković, N.(2006). „Školska autonomija i profesionalna autonomija nastavnika“. *Pedagogija*, 3, 278–292.

SCHOOL LEVEL PROFESSIONAL DEVELOPMENT

□ A Case Study of Reflective Practice □

Abstract: This paper focuses on two segments of the work of pedagogues in schools. After a brief explanation of the situation and practices employed at school level professional development, a case study of good practice was described. It illustrates professional development of pedagogues, (based on their own support) as well as the role a pedagogue as team coordinator at the school level professional development (PRNŠ) in the school where they work. The need to strengthen professional services in schools and the above case study represents a model of good cooperation between two professional associates. In the second part, an overview was given of this teamwork result in researching the major areas of cognitive science and pedagogical practice: the use of questions in the process of learning / teaching. It dealt with questions from the perspective of teachers (formulation, the engagement of different cognitive levels, feedback, encouraging students to ask), as well as with questions from students' angle (motivation, learning types of questions, use of questions in self-study as a unique metacognitive skill, etc). It was pointed out that the questions are an important part of many programs for teacher training.

Keywords: professional development of pedagogues, reflective practitioner, students' questions, teachers' questions

Rena RAKČEVIĆ¹

ŠKOLA U PREVENCIJI VRŠNJAČKOG NASILJA I NEKI PRIMJERI IZ PRAKSE

Rezime:

Rad je nastao kao težnja da se unaprijedi vaspitno-obrazovna praksa u našim školama, sa ciljem da se pokrenu razmišljanja i sagleda situacija šta smo uradili i gdje smo stali kada je u pitanju vršnjačko nasilje u osnovnoj školi. Osnovni zadatak ovog rada je da se podstaknu, promivišu preventivne aktivnosti radi zaštite djece u školi i njenom okruženju. U prilogu se govori o ulozi koju škola može imati kada je u pitanju smanjivanje i sprečavanje vršnjačkog nasilja. Radom smo željeli da odrasli, prije svega prosvjetni radnici, roditelji i društvo u cjelini uoče posebnu ulogu i značaj škole i pruže podršku u cilju zaživljavanja tih aktivnosti kao sastavnog dijela godišnjeg programa rada škole. Preventivne aktivnosti u oblasti vršnjačkog nasilja moguće je realizovati već u osnovnoj školi. Sprovođenje tih aktivnosti ostvarivo je kroz redovnu nastavu (građansko obrazovanje, izborne predmete na teme prijateljstvo, tolerancija, demokratija...), časove odjeljenjske zajednice, vršnjačku edukaciju, vannastavne aktivnosti, đačke organizacije (đачki parlament) i sl. Prema jednom broju teoretičara koji se bave tom problematikom, najbolji rezultati na tom polju postižu se u prepubertetskoj i pubertetskoj razvojnoj fazi. U tome periodu mladi znatno više razmišljaju o sebi i drugima, počinju da stvaraju sliku o sebi, a uticaj vršnjaka je presudan, jači čak i od uticaja roditelja. Tako da se adolescent okreće više vršnjacima i prihvata njihov uticaj. Bolje vaspitne rezultate na nivou škole postići ćemo ako pored odraslih uključimo i same učenike u rad na smanjenju i sprečavanju nasilja u školi. Kao primjer može se uzeti projekat *Škola bez nasilja* koji nalaže jedinstveno djelovanje svih aktera u školi, ali i posebno mjesto daje učenicima kao ravnopravnim učesnicima u realizaciji svih aktivnosti a samim tim uči ih samodisciplini, međusobnoj toleranciji, poštovanju pravila i mirnom rješavanju konflikata. Na taj način škola postaje sigurno i bezbjedno mjesto boravka djece. U ovom radu biće iznesena i dosadašnja iskustva koja smo dobili nakon realizacije vršnjačke edukacije u OŠ „Pavle Rovinski“, odnosno pojedini primjeri iz prakse (kutija povjerenja, Radio Bonton, radionice o nenasilju, pravila škole, postupak restitucije, izrada panoa), koji su sastavni dio projekta *Škola bez nasilja*. Dakle, ovaj rad

¹ Pedagog u OŠ „Pavle Rovinski“ u Podgorici.

jednim dijelom predstavlja model pružanja praktične pomoći nastavnicima, saradnicima i drugim akterima u školi u realizaciji aktivnosti za kreiranje tolerantne, nenasilne, zdrave atmosfere na nivou škole. U radu se nećemo baviti definicijama i vrstama nasilja među djecom jer je o tome i dosad dosta pisano.

Ključne riječi: škola, vršnjačko nasilje, prevencija, pravila, restitucija, vršnjačka edukacija

1. Važnost škole u prevenciji vršnjačkog nasilja

Kod nas je posljednjih godina, pa i decenija došlo do velikih promjena u društvu: ekonomska kriza, ratno okruženje, siromaštvo..., to je uslovalo porast broja mladih školskog uzrasta koji se nasilno ponašaju jer škola je refleksija negativnih uticaja društva na ponašanje učenika. Vršnjačko nasilje je problem pojedinca, porodice, škole, cijelog društva. Mnogo djece vaspitava se u nestabilnim i nesređenim porodicama /sredinama što je samo jedan od faktora rizika pojave nasilja. To je postao problem kojim se bave mnoge zemlje u svijetu. Tako da je organizovanje škole kao sistema način kojim se može uraditi mnogo toga kada je u pitanju suzbijanje vršnjačkog nasilja. Škola, pored porodice, sredina je u kojoj mladi provode značajan dio vremena i to je organizovan sistem. Ona kroz planski i sistematski rad vaspitava i obrazuje učenike, ima posebnu i odgovornu društvenu ulogu u razvoju moralnih i socijalnih vještina učenika i njegovog cjelokupnog razvoja ličnosti. Tek kada je u školi vaspitanje društveno organizovano, kontrolisano i vrednovano, škola ostvaruje svoju važnu vaspitnu funkciju. Kao takva ona ima važnu i odgovornu ulogu u sprovođenju preventivnih aktivnosti o suzbijanju vršnjačkog nasilja iz više razloga, pa ćemo navesti neke od njih:

- U školi djeca provode značajan dio vremena svakodnevno i tokom čitavog osnovnoškolskog perioda, što pruža velike mogućnosti preventivnog djelovanja na individualnom nivou a i na nivou odjeljenja i škole;
- Škola je institucija gdje na jednom mjestu imamo veliki broj djece i to u periodu koji je značajan za razvoj i oblikovanje ličnosti mladog čovjeka;
- Škola pruža mogućnosti brzog edukovanja nastavnika u preventivnim aktivnostima;
- Škola je organizovan sistem i kao takav omogućava kontinuiran, planski rad, koji može doprinijeti kvalitetnoj prevenciji vršnjačkog nasilja.

Dosadašnje iskustvo govori da je vršnjačko nasilje upravo najučestalije baš u školi jer je to mjesto gdje se djeca okupljaju u najvećem broju. Ako ne bismo reagovali na nasilje i sprovodili preventivne aktivnosti, svakako da bi to zanačilo njegovo prihvatanje ili čak podržavanje. Ukoliko učenici nemaju

norme i pravila ponašanja, preventivne postupke za neadekvatno ponašanje njihov obrazac ponašanja bio bi nasilno ponašanje. S druge strane, ukoliko se postave pozitivni primjeri, pravila, utemelji dogovoreni način rada, pozitivni rezultati neće izostati.

Škola predstavlja pravo mjesto, istovremeno i jedino, gdje se mogu lako sprovesti programi za smanjenje i suzbijanje nasilja među djecom školskog uzrasta. Škola je jedina organizovana i obavezna institucija za djecu u periodu njihovog socijalnog sazrijevanja. U njoj učenici provode polovinu dana i neprestano su u interakciji s drugim učenicima, nastavnicima i drugim odraslim osobama koje takođe mogu pozitivno uticati u prevazilažanju i suzbijanju nasilja. U osnovnoj školi postoje brojne i široke mogućnosti sprovođenja preventivnih aktivnosti a koje se nedovoljno koriste. Što je uzrast učenika niži, veća je mogućnost i uloga nastavnika na usmjeravanju i podsticanju tih aktivnosti. U završnim razredima kod učenika sve je veći interes za sebe, za lične probleme i preokupacije. Učenici postavljaju pitanja: Ko sam ja kao osoba? Šta želim biti? Kako ću postići to i to? Dakle, učenik je u fazi formiranja identiteta, sve bliži je vršnjacima čiji utucaj je sada neizostavan. Svakako da sve to treba iskoristiti u cilju razvijanja adekvatnih socijalnih i moralnih vrijednosti kod učenika i time aktivirati preventivne aktivnosti u smanjivanju i sprečavanju vršnjačkog nasilja. Kao što smo i naveli osnovno-školski period veoma je važan vremenski interval u kojem se dešavaju velike i burne promjene u razvoju mladog čovjeka. Ako se ne iskoriste te mogućnosti i zakonitosti psihičkog razvoja mladih, neće se mnogo postići u prevenciji nasilja među djecom.

Škola, kao institucija u kojoj se razvija ličnost djeteta pored porodice i predškolskih ustanova, predstavlja mjesto u kojem bi trebalo uvesti primarnu prevenciju nasilja u školi s obzirom na to da se u njoj utiče na ponašanje učenika i razvijaju stavovi o interpersonalnim odnosima među vršnjacima. Djeca u školama uče osnovne stvari o pravima djeteta i ravnopravnosti polova i sl., u okviru nastavnih programa, ali nedovoljno. U okviru nastavnog procesa trebalo bi organizovati programe ili aktivnosti u vidu posebnih časova (građansko obrazovanje, izborni predmeti) na kojima bi se učenici upoznali sa borbom protiv nasilja u školi i podizanjem svijesti o njegovom postojanju u školi i društvu. Pored toga, učenici bi trebalo da nauče da grade međusobno povjerenje koje bi im omogućilo da prihvate žrtve izložene nasilju u školi, ali da pruže pomoć i osobi koja je izvršila nasilje, da se osvijeste kao posmatrači, i svjedoci nasilja i time pruže adekvatnu sigurnost u učionici i uopšte u školi. U tom smislu mogu se organizovati i različiti oblici vannastavnih aktivnosti, kao i Vršnjačka edukacija o kojoj će biti više riječi u drugom dijelu rada koja će najvećim dijelom biti predstavljena kao primjer iz prakse. Pored toga, na nivou škole dobro je organizovati i okrugle stolove, radio i TV emisije. Važno je angažovati Savjet roditelja i Đački parlament koji bi takođe dali značajan

doprinos u prevenciji vršnjačkog nasilja u školi. Adekvatnom brigom svih aktera u školi moguće je smanjiti vršnjačko nasilje i preusmjeriti ponašanje nasilnika. Obaveza škole odnosno zaposlenih u njoj je da spriječe nasilje među učenicima. Ako nije tako, ne možemo imati zdrave i kompletne ličnosti mladih ljudi. Zemlje iz okruženja podržavaju ideju o borbi za škole bez nasilja. Neki stručnjaci navode da bi sprečavanje nasilja trebalo da postane zakonska obaveza svake škole. Sve dok zaista ne bude tako, ne možemo se nadati ni smanjenju nasilja u školi.

2. Osnovne odrednice projekta *Škola bez nasilja*

Polazeći od prakse u školama i njihovom neposrednom okruženju, kao i pretpostavke da je posljednjih godina prisutan porast vršnjačkog nasilja izrađen je i sproveden projekat *Škola bez nasilja*. Projekat je najprije počeo da se realizuje u zemljama u okruženju, a od 2006. godine se sa realizacijom započelo i u Crnoj Gori.

Cilj Projekta je smanjenje nasilja među djecom, razvijanje i njegovanje zdravih odnosa među učenicima, promovisanje mira i tolerancije u školi, odnosno njegovanje kulture nenasilja u školi i njenom okruženju. Dakle, projekat *Škola bez nasilja* razvija konstruktivne načine pristupanja nasilju i nasilnom ponašanju u školi. Nastao je u saradnji UNICEF-a i Ministarstva prosvjete i nauke. U projekt se od početka do danas uključilo 8 osnovnih škola. Projekat *Škola bez nasilja* bavi se prevencijom specifične vrste nasilja – vršnjačkim nasiljem. Tvorac toga programa je Dan Olweus, norveški psiholog svjetskog glasa koji se već duže vrijeme bavi istraživanjima vršnjačkog nasilja. Inače, Olweus je nazvan „vodećim svetskim autoritetom” za probleme zlostavljanja. Projekat je najprije počeo da se realizuje u Norveškoj. Sastoji se od 4 osnovne komponente : **Istraživačka** – obuhvata sprovođenje istraživanja kojim se utvrđuju stavovi svih u školi o nasilju i rezultati prezentuju nastavnicima, učenicima, roditeljima i lokalnoj zajednici; Ona prevashodno podiže osjetljivost za prepoznavanje nasilja i utvrđuje prisutnost nasilnog ponašanja kod učenika i odraslih. **Edukativana** se odnosi na obuku nastavnog i nenastavnog osoblja o nasilju, o vještinama komunikacije, o preventivnoj ulozi školskih pravila, o restituciji (nadoknadi štete), o pozitivnoj disciplini, o konstruktivnoj intervenciji, o formiranju unutrašnje i spoljašnje zaštitne školske mreže. To se odnosi na sve preventivne i interventne strategije, tehnike, mjere i aktivnosti koje treba preduzeti u cilju smanjenja vršnjačkog nasilja na nivou škole. **Izgradnja vršnjačke mreže** odnosi se na rad samih učenika sa svojim vršnjacima, na prepoznavanju i otkrivanju nasilja, vršnjačkoj zaštiti, vršnjačkoj edukaciji, izgradnji uzajamnog povjerenja, i smanjenju nasilnog ponašanja među vršnjacima. Dakle, uključuju se učenici u kreiranju i realizaciji raznih aktivnosti za smanjenje nasilja i promovisanje nenasilja u školi i lokalnoj zajednici. **Komponenta roditelji,**

lokalna zajednica podrazumijeva uključivanje i mobilisanje javnosti na aktivno učešće na smanjivanju i suzbijanju nasilja u društvu.

Važnost projekta je što edukuje djecu i odrasle različitim načinima rješavanja konfliktnih situacija na nenasilan način, kao i tehnikama postupanja kada se nasilje već dogodi. Projekat usmjerava djecu na razvijanje vještina dobre komunikacije, kooperativnosti, uvažavanje različitosti, reagovanje na nasilje i pružanje pomoći i osobi koja je doživjela nasilje i osobi koja je izvršila nasilje. Projekat zahtijeva angažovanje svih aktera u školi pa i okruženju, učenike nastavno i nenastavno osoblje, roditelje, upravu škole, lokalnu zajednicu. Da bi projekat zaista zaživio i postigao dobre rezultate, neophodno je jedinstveno djelovanje svih učesnika u programu. Ipak, postavlja se pitanje koliko smo spremni da se bavimo našom djecom? U OŠ „Pavle Rovinski“ do sada je odrađen veliki broj aktivnosti, neke od njih ćemo i navesti u ovom radu.

U okviru tih aktivnosti realizovane su radionice za nastavnike *Formiranje odjeljenjskih pravila*, putem kojih su učenici zajedno sa svojim odjeljenjskim starješinama i pedagogicom izglasavali pravila škole.

Zatim su realizovane radionice za nastavno i nenastavno osoblje kao: postupak restitucije i uvažavanje potreba kod djece, putem kojih su nastavnici, odnosno odrasle osobe edukovane kako da odreaguju i prema učeniku koji je izvršio nasilje i učeniku žrtvi nasilja.

Takođe su realizovane radionice za članove Savjeta roditelja škole o pojmu nasilja, uvažavanju potreba kod djece i reagovanju na adekvatan način u situacijama nasilja. Ipak, najveće rezultate imali smo u radu sa samim učenicima kroz program rada Vršnjačke edukacije. Vršnjačku edukaciju realizuje inicijalna grupa koju čini 17 učenika, čijim radom koordinira pedagogica škole. Ta grupa širi svoju mrežu i edukuje dalje vršnjake putem različitih aktivnosti. Međutim, program je mnogo širi, i pored školskih aktivnosti obuhvata i društvenu zajednicu. Mi ćemo se ovdje baviti isključivo preventivnim aktivnostima projekta *Škola bez nasilja* sa posebnim osvrtom na primjere iz prakse u okviru vršnjačke edukacije u OŠ „Pavle Rovinski“.

3. Preventivni postupci i Vršnjačka edukacija sa primjerima iz prakse

3.1. Preventivni i intervencijski postupci

Projekat *Škola bez nasilja* ima prevashodno **preventivnu** ulogu, odnosno prepoznavanje nasilničkog ponašanja, konstruktivno rješavanje sukoba među djecom, promjene u stavovima prema nasilničkim vidovima ponašanja i **intervencijsku**, koja se odnosi na učenje i preduzimanje mjera intervencije u slučajevima nasilja, osnivanje vršnjačkih timova podrške i sl. Važni **preventivni i interventni postupci** projekta *Škola bez nasilja* koji se primjenjuju u školi su: pravila ponašanja, postupak restitucije, aktivnosti članova vršnjačke edukacije (tima).

Kao prvi, veoma koristan postupak prevencije, jesu **Pravila škole** koja postavljaju učenici na nivou škole čiji je glavni uslov da se reaguje ako dođe do njihovog kršenja. Naime, učenici, nastavnici i stručni saradnici zajedno formulišu pravila ponašanja u odnosu na nasilje. Postavlja se 4–8 (najčešće za svaku vrstu nasilja) pravila na nivou svakog odjeljenja i na nivou cijele škole prema uzrastu učenika. Pravila treba da budu jednostavno formulisana i da se odnose na tačno određeno ponašanje koje je neprihvatljivo. Formulišu se uvijek u pozitivnom obliku, na početku školske godine i mogu se mijenjati ako su neefikasna. Ona važe za sve koji borave u školi. Svakako da toj aktivnosti treba dati poseban naglasak kada je u pitanju prevencija vršnjačkog nasilja. Da bi pravila ostvarila svoj cilj, neophodno je da učenici na časovima odjeljenjske zajednice kroz različite vježbe, oblike i metode rada (rad po grupama, diskusije) sami dođu do njih. Nakon čega se izrađuju pravila na nivou razreda i na kraju pravila škole, koja se izglasavaju uz pomoć pedagoga ili psihologa. Svi učenici treba da učestvuju u donošenju, odnosno izglasavanju pravila zajedno sa svojim odjeljenjskim starješinom (njihova zajednička odluka neće kod njih stvarati osjećaj da su im ista nametnuta). Pano sa pravilima škole treba da bude postavljen na vidnim mjestima: u učionici, holu, ulazu u školu, biblioteci, fiskulturnoj sali i sl. Samim tim na jednoj strani odrasli su u mogućnosti da uvijek primijene postupak restitucije a na drugoj, samo prisustvo pravila opominjače učenike na ličnu odgovornost primjene istih, jer su ih oni sami postavili a samim tim i obavezali se na njih. Ono što je važno jeste da pravila proizilaze iz vrijednosti i uvjerenja djece i nastavnika škole. Uspješnost pravila zavisi od reagovanja na kršenje istih. Znamo da škola djeluje kao sistem, a pravila koja izglasavaju učenici kamen su temeljac kojim se ostvaruju vaspitni postupci u školi.

Pravila škole veoma su važana za stvaranje i njegovanje bolje „klime“ u odjeljenju i školi. Posebno je njihova uloga važna u smanjivanju i sprečavanju vršnjačkog nasilja. Pravilima se u praksi regulišu odnosi među učenicima, određuju ponašanja koja učenici ne prihvataju i ne žele u odjeljenju i školi, kao, i ponašanja koja žele i koja su prihvatljiva za sve. Takođe, regulišu se odnosi nastavnik-učenik, odjeljenjski i školski Bonton, odnos prema obavezama i školskoj imovini i okolini, samokontrola učenika i sl. Važno je da pravila poštuju svi učenici i da ih se pridržavaju, u suprotnom obavezna je primjena postupaka restitucije. Dakle, veoma je bitna kontinuirana i istrajna zahtjevnost u primjeni pravila kako bi se kod učenika razvijali pravilni stavovi o nenasilnoj i miroljubivoj komunikaciji. Postavlja se pitanje šta ako učenik krši pravila i ispoljava oblike vršnjačkog nasilja? U tim situacijama primjenjuje se postupak restitucije, sa kojim se učenici uče disciplinovanju i samodisciplinovanju.

Dakle, pozitivnost projekta ogleda se i kroz **postupak restitucije** za čiju primjenu se edukuje nastavno i vanastavno osoblje u školi u cilju rješavanja sukoba među djecom. Stručni saradnici, nastavnici, odnosno odrasle osobe

nakon obuke primjenjuju postupak restitucije sa učenicima koji su prekršili pravila škole. To je razgovor u kojem se odrasla osoba poziva na pravila škole i pomaže učeniku koji je izvršio nasilje i učeniku žrtvi nasilja. To je tačan slijed stvari koji se primjenjuje. Kao jedan od najvećih izazova sa kojim se susrijećemo jeste primjena načela nadoknade štete, pružanje mogućnosti učeniku da ispravi grešku, tj. restitucije. Restitucija ga poziva na preuzimanje odgovornosti i pozitivno rješavanje sukoba kroz ispravljanje grešaka, umjesto da bude kažnjen. Učeniku koji je počinio grešku restitucija omogućava da je u cjelosti ispravi. Dakle, definišu se posljedice nepoštovanja pravila škole, kroz postupak restitucije. To predstavlja primjerenu nadoknadu za načinjenu štetu (povredu) od strane učenika koji je izvršio nasilje, učeniku koji je doživio nasilje. Kao najčešće primjere nadoknade štete imali smo da nasilnik predloži da žrtvi izradi pano, ili likovni rad, da zajedno provedu vrijeme u toku školskog odmora, da mu kupi školski pribor koji je prethodno uništio i sl. Nadoknada štete utvrđuje se prema učinjenom postupku. Učenik se ne kritikuje, ne kažnjava, već sam predlaže na koji način će nadoknaditi učinjenu štetu svom drugu. Time odrasla osoba pruža pomoć i nasilniku i žrtvi nasilja. Pa možemo reći da se projekat bazira na procesu restitucije kao jedne od preventivnih mjera. To je proces putem koga se učenici i mladi uče samodisciplinovanju. Ukoliko postupak restitucije ne daje efekte, pristupa se primjeni adekvatnih sankcija. Određena ponašanja koja izlaze iz okvira sankcionišu se radi očuvanja atmosfere u školi.

Kroz postavljanje pravila i postupak restitucije škola uspostavlja lanac odgovornosti za učenike nastavnike i sve zaposlene u školi. Te preventivne aktivnosti razvijaju kod učenika vještine komunikacije, zasnovane na konstruktivnom i korektnom razgovoru bez suđenja, omogućavaju vođenje dijaloga oko nadoknade štete, procedure za uključivnje u zajednicu vršnjaka i onih koji su izvršili nasilje i onih koji su mu bili izloženi. Svakako da sve to doprinosi stvaranju konstruktivne atmosfere za razvoj tolerancije prema svim vrstama različitosti, i uvažavanja djeteta. Primjena postupka restitucije direktno djeluje na aktivnost učenika. Postupak restitucije omogućava nastavnicima i stručnim saradnicima da preusmjere ponašanje učenika. Na drugoj strani učenik je u mogućnosti da procijeni sopstvene postupke za rješavanje pogrešaka u ponašanju.

Da bi realizacija postupka restitucije imala rezultate, neophodno je da ga primjenjuju svi zaposleni u školi, da djeluju jedinstveno, što nije slučaj u praksi, pa efekti često izostaju. Postupak restitucije je vrlo jednostavan za primjenu, lako se sprovodi, pomaže i nasilniku i žrtvi nasilja, ne zahtijeva materijalne izdatke, mogu ga primjenjivati sve obučene odrasle osobe u školi. Interventne postupke najčešće realizuje **tim škole** koji se odnose na identifikovanje i procjenu vrste i stepena nasilja koju je počinio učenik, procjenu daljih aktivnosti i aktiviranje

zaštitne mreže u školi. Tu mrežu obično sačinjavaju odjeljenjski starješina, psihološko-pedagoška služba, roditelj, vršnjački tim škole, kao i uključivanje stručnjaka iz pojedinih oblasti kao centra za socijalni rad, doma zdravlja, policije i sl. Interventni postupci se primjenjuju ako se ne postižu rezultati preventivnim aktivnostima, primjenom pravila ili postupkom restitucije. To je rezervisano najčešće za mali procenat učenika na nivou škole (od 5 najviše do 15%). Taj vid rada spada u interventne postupke; zahtijeva detaljnije bavljenje, te ćemo ga kao takvog ovdje samo pomenuti.

3.2. Vršnjačka edukacija

Vršnjačka edukacija je proces učenja koji se sve češće primjenjuje u savremenoj školi (pedagogiji). Naime, dobro je što pored drugih preventivnih postupaka u borbi protiv vršnjačkog nasilja imamo i to da mlade u školi obučavaju upravo njihovi vršnjaci. Jedan broj teoretičara smatra da je koncept vršnjačke edukacije, posebno dobar u tinejdžerskom periodu kada mladi nedovoljno usvajaju savjete odraslih. Dok su u komunikaciji sa vršnjacima mnogo otvoreniji, iskreniji, bliži, povjerljiviji, stalo im je do mišljenja druga jer pripadaju istoj vršnjačkoj kulturi. To je period kad mlada osoba počinje da sebi postavlja bezbroj pitanja, da stvara sliku o sebi, svojim htjenjima, da razmišlja na sebi svojstven način, da gradi svijet oko sebe i socijalne odnose i sve više se okreće vršnjacima. Edukacija mladih predstavlja vršnjačku metodologiju, u kojoj sami učenici nakon edukacije nastavljaju da obučavaju i informišu dalje svoje vršnjake i prenose im znanja i vještine iz različitih oblasti (mi ćemo govoriti o vršnjačkoj edukaciji u prevenciji vršnjačkog nasilja). Dakle, na nivou škole osniva se **vršnjački tim** koji svojim aktivnostima uz pomoć stručnih saradnika ili nastavnika prema programu edukuju vršnjake i imaju za cilj da se u školi uspostavi atmosfera međusobnog uvažavanja, povjerenja kako bi jedni drugima bili podrška u predupređivanju ili smanjivanju nasilja. Različite su mogućnosti edukacije i pružanja pomoći vršnjak – vršnjaku kao pružanje pomoći u učenju, u prevenciji psihoaktivnih supstanci, pomoći djeci sa posebnim potrebama...

Cilj vršnjačke edukacije je da kod učenika razvije norme koje bi osuđivale neregovanje na nasilje i koje bi učile kako se može adekvatno reagovati i preventivno djelovati. Prednost vršnjačke intervencije nije samo u brojnosti i moći vršnjaka, već oni ranije od odraslih predosjete nasilje koje se događa baš u njihovom prisustvu, a ugroženi učenici prije traže pomoć od njih smih nego od odraslih. Vršnjaci edukatori i sami imaju koristi, razvijaju socijalne vještine i povećavaju međusobnu kohezionost. Tim aktivnostima aktivira se i podstiče većina učenika u školi kroz jačanje svijesti o ozbiljnosti nasilja, posljedicama koje donosi, učenik postaje svjestan svoje uloge u tom procesu, uz povećanje emocije, odgovornosti i usvajanje drugačijeg ponašanja.

3.2.1. Primjeri iz prakse

Kao što smo naveli u rezimeu, navešćemo i neke primjere iz prakse vršnjačke edukacije, koje će pomoći stručnim saradnicima i nastavnicima u realizaciji nekih zanimljivih primjera iz te oblasti. Cilj tih aktivnosti je stvaranje nenasilne atmosfere na nivou škole i razvijanje i njegovanje pozitivnih životnih vrijednosti, sticanje znanja i navika lijepog ponašanja i nenasilnog, kulturnog komuniciranja. Te aktivnosti pokazale su se kao korisne i dobile veliku podršku od strane učenika. Navodimo primjere iz OŠ „Pavle Rovinski“. Vršnjačka edukacija u OŠ „Pavle Rovinski“ počela je da se realizuje prije četiri godine (2007), sastavni je dio projekta *Škola bez nasilja* i predstavlja koristan način komunikacije među učenicima. Bavi se temama koje su posvećene prevenciji konflikata među učenicima, razvijanju vještina dobre komunikacije, kooperativnih odnosa, uopšte njegovanju jedne pozitivne zdrave atmosfere u školi. Proces učenja vode učenici za svoje vršnjake u školi, dakle, učenici uče jedni od drugih uz usmjeravanje pedagogice škole, pa se proces učenja i pomaganja odvija na relaciji učenik-učenik. Na jednoj strani, kod voditelja Vršnjačke edukacije izgrađuju se i njeguju kreativnost, vještine komunikacije, samopouzdanje, ozbiljnost, empatija i sl. Na drugoj strani učenici koji prolaze edukaciju dobijaju informacije, edukuju se iz te oblasti, razvijaju kritičke stavove, socijalne vještine, samosigurnost, uče se lijepom ponašanju, toleranciji, uče da treba da reaguju na nasilje, kako da se povjere ako imaju problem, i sl. Dakle, cilj je razvoj tolerancije i nenasilja u školi među učenicima, njegovanje odnosa zasnovanih na međusobnom poštovanju i uvažavanju. Odabir članova Vršnjačke edukacije vrši se na sjednicama Đačkog parlamenta tako da se i tu uvažava mišljenje učenika. To su obično učenici koji ne moraju da imaju odličan uspjeh, ali su uvaženi od većine učenika, iskazuju empatiju i zainteresovanost u pružanju pomoći vršnjacima, imaju sklonosti za volonterski rad ili su često angažovani u kulturnim aktivnostima na nivou škole. Pozitivni primjeri vršnjačkog angažmana u našoj školi su Radio Bonton, radionice o prevenciji nasilja, pomoć učenicima koji postižu slab uspjeh u učenju, Kutija povjerenja i izrada panoa na teme o predupređivanju nasilja. Te aktivnosti realizuju članovi Vršnjačke edukacije, sedamnaest učenika od VI do IX razreda. Svi oni imaju zaduženja za svoje vršnjake u školi. Vršnjačku grupu edukuje prvo pedagogica škole putem radionica o principima pružanja vršnjačke pomoći, pravilima grupne komunikacije, o nasilju i sl. i to omogućava planiranje i realizaciju mnogih aktivnosti u školi. Prilikom realizacije sadržaja, vodi se računa da njima obuhvatimo sve uzraste, odnosno, sve razrede u školi.

Jedna od aktivnosti koju realizuju članovi Vršnjačke edukacije je **Radio Bonton** koji je namijenjen učenicima nižih razreda (od I do V) a realizuju ga učenici VII razreda. Putem razglasa, svakog petka u 15 h u drugom polugodištu, slušamo „Radio Bonton“ o lijepom ponašanju u školi, o odnosima prema

vršnjacima, nastavnicima, roditeljima, o lijepom ponašanju na javnim mjestima (u pozorištu, u restoranu, biblioteci, na ulici). Cilj te aktivnosti je razvijanje i njegovanje kulture ponašanja kod učenika, značajne za razvoj ličnosti čovjeka. Radio Bonton ističe značaj pozitivnih trajnih vrijednosti među učenicima.

Za učenike VI razreda, članovi Vršnjačke edukacije devetog razreda realizuju **radionice o nenasilnom rješavanju konflikata**. Te radionice interaktivnog su karaktera, imaju za cilj direktno uključivanje učenika u proces učenja, čime se postiže bolja komunikacija i razumijevanje. Učenici se upućuju na komunikaciju zasnovanu na toleranciji, poštovanju pravila lijepog ponašanja, međusobnog uvažavanja, i načinima postupanja kad se nasilje već dogodi. Dakle, realizuju se kontinuirane i ciljane vaspitne radionice na časovima odjeljenjske zajednice za razvijanje grupne povezanosti, saradnje, bliskosti, te komunikacijskih i drugih životnih vrijednosti. Radionice predstavljaju međurazredne i međuodjeljenjske aktivnosti na nivou škole u kojima učenici različitih uzrasta zajedno organizuju, saraduju i razmjenjuju iskustva. Takođe, jedna od aktivnosti je **pružanje pomoći slabijim učenicima u učenju**. Vršnjačka grupa radi sa tim učenicima, inicira i organizuje rad odličnih učenika na nivou odjeljenja da uče sa učenicima koji postižu slab uspjeh. Za sve učenike u školi, vršnjački edukatori postavili su i **kutiju povjerenja**, putem koje se oni obraćaju za savjet, prevazilaženje problema, daju svoje komentare i sl. Pitanja i komentari su anonimni, pod šifrom pa i odgovore dobijaju na taj način što učenicima daje veću slobodu. Tu aktivnost vode predstavnici osmog razreda koji su članovi Vršnjačke grupe. Pomoću kutije povjerenja učenici mogu anonimno pitati o svojim problemima, dobiti odgovor kako ih riješiti, (podijeliti svoja razmišljanja, osjećaje i svjedočenja u situacijama nasilja). Ta aktivnost teži da zadovolji potrebe svakog djeteta, kako bi se svaki učenik u školi osjećao sigurno i bezbjedno. Vršnjački edukatori šestog razreda sami i u saradnji sa učenicima ostalih razreda izrađuju **panoe na teme protiv nasilja** i na taj način preventivno djeluju u sprečavanju nasilja u školi.

Kao što je i ranije rečeno, iskustvo je pozitivno i doprinosi njegovanju pozitivne atmosfere u školi koja podrazumijeva međusobno poštovanje, kooperativnost i umijeće komunikacije među učenicima, razvijanju svijesti o nasilju, potrebi pružanja pomoći i žrtvi i nasilniku, njegovanju i uvažavanja različitosti. Svakako da su nam te aktivnosti doprinijele smanjenju disciplinskih problema, boljim odnosima među učenicima, kvalitetnijem radu, a i boravak djece u školi je sigurniji i bezbjedniji. Ti primjeri pokazuju da ako povjerimo učenicima da uzmu učešće u kreiranju kulture ponašanja u školi, oni pokazuju veliku zrelost i odgovornost a rezultati su vidni.

Ono što smo mi dobili tim projektom jeste: kvalitetniji rad svih učesnika u vaspitno-obrazovnom radu, smanjenje disciplinskih problema, pozitivnu atmosferu koja vlada u školi, realizaciju preventivnih programa na časovima

odjeljenjske zajednice, organizaciju rada u školi u kojoj se podstiče reagovanje na nasilje, uspostavljanje mogućnosti za djelovanje vršnjačkih aktivnosti, organizovanje i motivisanje učenika za vannastavne aktivnosti. Prema shvatanju Vigotskog, veliki značaj za razvoj ličnosti imaju one aktivnosti koje dijete ne može da uradi samo, ali može ako mu u tome pomognu odrasli, te aktivnosti nazivaju se aktivnostima u zoni narednog razvitka. Tako da i prethodno navedene aktivnosti su u zoni narednog razvitka učenika: realizuju se uz malu pomoć pedagoga ili nastavnika i time postaju praktično izvodljive i veoma korisne. Na kraju, istakla bih da je Vršnjačka edukacija metod rada koji je međunarodno priznat u svijetu i sastavni je dio školskog programa u mnogim zemljama.

4. Zaključak

Sagledavajući sve navedeno možemo zaključiti da je neophodno uvođenje prevencije vršnjačkog nasilja u redovnu školsku vaspitnu praksu koju treba intenzivirati u periodu puberteta. Škola jeste mjesto i institucija koja može uticati na smanjenje i suzbijanje nasilja među djecom, time smatramo opravdanim da se preventivne aktivnosti najkvalitetnije sprovede baš u školi zbog toga što u njoj imamo veliki broj djece, čiji je uticaj presudan u tome razvojnom periodu, što u njoj provode veliki dio vremena, što škola predstavlja organizovan sistem čiji je uticaj neizostavan. Vršnjačko nasilje može se smanjiti kroz razne preventivne aktivnosti i osmišljeniji školski rad kao: postavljanje pravila, postupak restitucije, rad vršnjačke edukacije, ali moramo reći da se to ne događa samo od sebe već je neophodno znanje, volja i kontinuirani rad svih učesnika. Prilikom sastavljanja programa vaspitnog rada u školi svoje mjesto bi morale dobiti i aktivnosti u suzbijanju i smanjivanju nasilja među vršnjacima jer su mogućnosti za njihovu realizaciju realne. Projekat *Škola bez nasilja* kvalitetan je i daje rezultate jedino ako se realizuje prema planu za šta je potrebna volja, strpljivost i istrajnost i to je dugoročan proces čiji rezultati se ne mogu očekivati preko noći. Pored porodice, društva, velika odgovornost je i na školi. Participacija djece u preventivnim aktivnostima u tome razvojnom periodu značajna je i može dati dobre rezultate u prevenciji vršnjačkog nasilja. Predstavljene aktivnosti su značajna i raznovrsna podrška vršnjaka koja doprinosi jačanju grupne kohezionosti. U prilogu se nalazi nekoliko tekstova i fotografija koje predstavljaju samo neke od aktivnosti članova Vršnjačke edukacije.

Literatura:

- Coloroso, B.(2004): *Nasilnik, žrtva i promatrač*. Zagreb: Bios.
- Dan, O.(1998): *Nasilje među djecom u školi: šta znamo, a šta možemo naučiti*. Zagreb: Školska knjiga.

- Glasser, W.(2005): *Kvalitetna škola-škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Gossen, D.(1994): *Restitucija-Preobrazba školske discipline*. Zagreb: Alinea.
- Krkeljić, Lj.(2006): *Vršnjačka edukacija*, Instrukivni materijal. Podgorica: UNICEF.
- Krnjajić, S.(2004): *Socijalno ponašanje učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milić, T.(2007): „Vršnjačka edukacija u osnovnoj školi“, *Vaspitanje i obrazovanje*, br. 3, str. 173-187.
- Petakov, M.(2010): „Prevenција nasilja u školi“, *Pedagoška stvarnost*, br. 7-8, str. 580-591.
- Popadić, D.(2009): *Nasilje u školama*. Beograd: Institut za psihologiju – UNICEF.

SCHOOL IN PREVENTION OF VIOLENCE - CASE STUDIES

Abstract:

In this paper the author analyses types and main characteristics of peer violence in Montenegrin schools with the aim to encourage thinking and understanding the situation of such a phenomenon in primary schools. This paper attempts to foster initiative, promote preventive activities for protection of children in school and its milieu. Role of school is emphasized in the reduction and prevention of peer violence. Paper also wants to drive attention of adults, educators, parents and whole society to the importance of school and giving support to it for translating into practice such preventive activities as integral part of the year program of the school. There is a lot of room in primary school for organizing preventive activities in the field of peer violence through regular teaching (citizen education, electives aimed at friendship, tolerance, democracy topics...), lessons of students' section association, peer education, extracurricular activities, students' organizations (students' parliament) etc. According to some theoreticians, best results are achieved in this field in the pre-puberty and puberty development phases.

Experiences gained from *Pavle Rovinski* primary school after the realisation of peer education and some good practice examples (box of trust, Radio Bon ton, workshops on nonviolence, school rules, restitution procedures, design of board), that are integral part of the project *School without violence*, are presented.

This paper partly represents a model of giving practical assistance to teachers, associates and other players in school to perform activities for creation of tolerant, non-violent and healthy environment at school level. Paper will not go into definitions of different types of violence among children because such topics have been often published.

Key words: school, peer violence, prevention, rules, restitution, peer education

Slavica VUJOVIĆ¹

OBRAZOVANJE ZA ZDRAVE STILOVE ŽIVOTA²

Rezime:

U radu se govori o razlozima za uvođenje predmeta *Zdravi stilovi života* u obrazovni sistem. Opisana je filozofija predmeta, njegovi ciljevi i teme koje se izučavaju. Poseban akcenat je stavljen na metode rada, jer je jedno od ključnih polazišta ovog programa - da samo posjedovanje znanja ne dovodi nužno do promjena u ponašanju. U završnom dijelu rada objašnjava se uloga stručnih saradnika u uvođenju i praćenju realizacije programa *Zdravi stilovi života*, kao i koliko program može biti izvor različitih podsticaja za druge aktivnosti stručnih saradnika.

Ključne riječi: uloga škole, zdravi stilovi života, odgovorno ponašanje, nastavne metode, životne vještine, stručni saradnici.

“Ni u jednom vremenu nije lako odrastati. I u harmoniji i u haosu, i u neimaštini i u izobilju, i u miru i nemiru, i juče i danas, postoje i uporno opstaju univerzalni razvojni problemi sa kojima se deca susreću na svom putu odrastanja” (*Umeće odrastanja, Psihokod, 1998.*)

Uvod

Ulazak u 21. vijek donio je nove izazove za mlade i otvorio nove vidike nepoznate ranijim generacijama. Nove mogućnosti stvaraju osjećaj

¹ Slavica Vujović, diplomirani pedagog, Gimnazija “Niko Rolović” u Baru.

² Članak predstavlja pregled aktivnosti, kao i analizu osnovnih teorijskih polazišta u okviru projekta *Obrazovanje za zdrave stilove života*, koji se sprovodi u saradnji Zavoda za školstvo i UNDP-a u Crnoj Gori (Program Ujedinjenih Nacija za razvoj), a koji je nastao kao dio projekta „Podrška sprovođenju strategije za HIV/AIDS u Crnoj Gori“. Projekat je započet 2007. godine, i finansiran je od strane Globalnog fonda za borbu protiv AIDS-a, tuberkuloze i malarije.

slobode, ali istovremeno i zbunjuju, noseći sa sobom mnoge rizike za djecu i mlade. Zbog želje za nezavisnošću, potrebe za istraživanjem nepoznatog i za eksperimentisanjem, zbog podložnosti uticaju vršnjaka i mas-medija, kao i zbog ostalih karakteristika puberteta i adolescencije, djeca i mladi predstavljaju posebno „ranjivu“ grupu kada je u pitanju izloženost faktorima rizika za zdravlje. Formiranje identiteta, životne odluke i izbori, uspostavljanje sopstvenog sistema vrijednosti i izbor stila života čine složen i odgovoran proces, koji utiče ne samo na trenutno zdravlje, nego i na zdravlje u budućnosti. Zbog monogobrojnih rizika kojima su izloženi, djeci i mladima je potrebna pomoć i podrška da razumiju životne izazove i da razviju neophodne vještine za uspješno odrastanje. Postavlja se pitanje: Na koje sve načine odrasli mogu pružiti takvu vrstu podrške i gdje je tu uloga škole? Može li škola kroz takav vid podrške ostvarivati svoju vaspitnu funkciju?

Uloga škole u zdravstvenom vaspitanju

Djeci i mladima potrebno je obezbijediti sticanje *znanja, vještina i stavova* koji će im pomoći da se suočavaju sa izazovima svakodnevnog života, posebno onima koji se javljaju u oblasti zdravlja. U takvim nastojanjima škola se prepoznaje kao jedno od ključnih mjesta gdje se može pružiti ovakva vrste podrške, jer je škola mjesto gdje djeca stiču znanja, formiraju stavove i vještine, usvajaju različite obrasce ponašanja itd. Podrška koju škola pruža zdravom razvoju djece jedan je od ključnih elemenata u procjenjivanju kvaliteta obrazovnog sistema.

Mnoge evropske zemlje 80-ih godina prošlog vijeka započele su reforme obrazovnih sistema. U većini zemalja još tada prepoznat je značaj zdravstvenog obrazovanja djece i mladih. Npr. u austrijskom nastavnom planu iz 1985. godine, pored ostalih nastavnih principa, navode se zdravstveno, seksualno i ekološko vaspitanje, kao i vaspitanje za ponašanje u saobraćaju. U nastavnom planu Holandije, iz iste godine, navode se nastavne oblasti koje bi trebalo da se obrađuju u smislu prevazilaženja granica među predmetima, a među njima su i vaspitanje za samostalnost, sticanje socijalizovanih oblika ponašanja uključujući i vaspitanje za ponašanje u saobraćaju, za zdrav život itd. Reforma finske škole iz 1985, pored ostalih ciljeva, usmjerena je na to da učenici postanu uravnotežene ličnosti dobre tjelesne konstitucije, da imaju razvijenu odgovornost, sposobnost da sarađuju itd.³

Obrazovni programi koji su sa tim ciljem namijenjeni učenicima danas su najčešće prepoznati kao *zdravstveno obrazovanje, životne vještine, učenje zdravih stilova života*. Svjetska zdravstvena organizacija razradila je čitav

³ Eurydice (2001): *Deset godina reformi obrazovanja u evropskim zemljama*, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije

sistem akcija pod nazivom *zdrave škole i zdravi gradovi*. U tim školama i gradovima provode se kontinuirani multidimenzionalni programi promocije zdravlja i podstiče se usvajanje zdravih načina života.

I prije reforme, u našim školama realizovali su se različiti projekti sa tim ciljem. Korist od tih projekata bila je prepoznata, ali je problem bio u tome što nijesu imali kontinuitet i najčešće su se gasili kako se gasio izvor finansiranja. Reforma obrazovnog sistema i novi koncept kurikuluma za osnovnu i srednju školu, sa uvođenjem izbornih predmeta, otvorili su mogućnost da sadžaji zdravstvenog vaspitanja, kroz uvođenje izbornog predmeta, postanu dio kurikuluma i na taj način budu dostupni svim učenicima koji to žele.

Aktivnosti su otpočele izradom nastavnog programa *Zdravi stilovi života* za osnovnu školu, koju je inicirao Zavod za školstvo. Taj program usvojen je januara 2007, a namijenjen je učenicima osmog ili devetog razreda. U avgustu 2011. Nacionalni savjet za obrazovanje usvojio je nastavni program *Zdravi stilovi života* za prvi ili drugi razred gimnazije.

U osnovnim školama program se realizuje od školske 2008/09. godine i svake godine povećava se broj učenika koji ga izučavaju. Ohrabrujuće djeluje činjenica da su na sajtovima mnogih osnovnih škola u Crnoj Gori danas, na početnim stranama izdvojene raznovrsne aktivnosti koje se realizuju u okviru predmeta *Zdravi stilovi života*. Očigledno je da su i nastavnici i učenici prepoznali njegov značaj i našli u njemu podsticaj za kreativnost. Od školske 2012/13. godine i prva generacija gimnazijalaca će izučavati predmet *Zdravi stilovi života*.

Ciljevi nastavnog predmeta *Zdravi stilovi života*

Najkraće rečeno, cilj uvođenja predmeta *Zdravi stilovi života* u obrazovni sistem, bila bi prevencija i promocija zdravlja. Prevencija govori o načinima da se izbjegne, spriječi obolijevanje, a cilj promocije jeste da ojača i unaprijedi zdravlje svakog pojedinca. Povelja o promociji zdravlja Otave (Ottawa Charter for Health Promotion, WHO, 1986) izdvaja četiri područja djelovanja za ostvarivanje promocije zdravlja:

- Zdravstvena edukacija
- Ovladavanje životnim vještinama
- Oblikovanje sredine (npr. škole)
- Regulative i zvanični programi

Ciljevi nastavnih programa za osnovnu školu i gimnaziju kompatibilni su s pomenutim područjima, a međusobno se prožimaju i nadopunjuju. Predmet *Zdravi stilovi života* za osnovnu školu, treba da doprinese *razumijevanju* važnosti zdravlja, da kod mladih razvije pozitivne *stavove* o zdravlju, da im pomogne u ovladavju *vještinama* zdravog načina života. Učenje toga

predmeta mlade treba da podstakne na aktivno i kompetentno *djelovanje* u pravcu očuvanja i unapređenja vlastitog zdravlja.

Danas postoje različiti izvori informacija (priručnici, knjige, televizija, Internet, omladinska štampa) u kojima se mogu pronaći informacije u vezi s temama iz oblasti zdravlja. Stoga se može pomisliti da nema mnogo potrebe srednjoškolcima pričati o zdravlju – da svi znaju šta je zdravo. Praksa pokazuje da to nije tako. Postavlja se pitanje koliko su mladi zainteresovani za pronalaženje takvih informacija i da li su one svima dostupne, a s druge strane, koliko su sve te informacije pouzdane. Zato je osnovni cilj nastavnog programa za gimnaziju da se učenici osposobe da pronalaze pouzdane informacije o zdravlju, da znaju da ih kritički procjenjuju i koriste kada odlučuju o svom zdravlju, kao i da izgrade osnovne kompetencije koje doprinose očuvanju i unapređenju zdravlja.

Mlade treba podstaći da definišu svoje životne ciljeve i sistem vrijednosti, da sami odrede željeni stil života, da uvježbavaju i sagledavaju alternative koje su im na raspolaganju i da nauče da donose odgovorne odluke, da se obuče u vještinama komuniciranja. ***Kao i u drugim vještinama, sposobnost da se pažljivo i detaljno posmatra, kritički promišlja i zaključuje o sopstvenom duhu i tijelu, uči se kao i sve drugo.***

Sadržaji predmeta

Svjetska zdravstvena organizacija (WHO, 1986) zdravstvene probleme mladih svrstava u tri oblasti problema koje su povezane i djelimično se preklapaju:

- Rizična ponašanja
- Emocionalne teškoće
- Biološko-medicinski problemi

Polazeći od tih oblasti, sagledavajući rizike kojima su mladi svakodnevno izloženi, a uvažavajući karakteristike uzrasta kojem je nastavni program namijenjen, autorski timovi su u nastavnim programima ponudili različit spektar tema iz oblasti zdravlja (pojam zdravlja, zdrava ishrana, značaj fizičke aktivnosti, mentalno zdravlje, seksualno i reproduktivno zdravlje, uticaj psihoaktivnih supstanci na zdravlje, HIV/AIDS, prevencija nasilja itd.). Tematski okvir programa u osnovnoj i srednjoj školi u velikoj mjeri se poklapa. Osnovna pitanja očuvanja i unapređenja zdravlja na pubertetskom kao i na adolescentnom uzrastu prožimaju se i povezuju u istoj onoj mjeri u kojoj se ta dva razvojna perioda prožimaju i povezuju. Spektar sadržaja u programu za srednju školu uzima u obzir i nove razvojne potencijale i potrebe koje se pojavljuju u adolescenciji, stavljajući naglasak na intenzivniji razvoj saznavnih, emocionalnih i socijalnih vještina za očuvanje i unapređenje zdravlja.

Od znanja do ponašanja⁴

Studije o efikasnosti različitih oblika preventivnog rada pokazale su da tradicionalne metode (predavanje, promovisanje poželjnih oblika ponašanja, zabrane itd.) imaju mnogo manje efekta od savremenih metoda koje se oslanjaju na tzv. pozitivne mjere i razvoj konstruktivnih stavova i životnih vještina (podsticanje samopoštovanja i povjerenja u sopstvene snage, razvijanje odgovornosti za svoje zdravlje, efektivna komunikacija itd.). To ne znači da znanje nije potrebno. Svakako je neophodno da se pruže osnovne stručne informacije, ali bez emocionalnog naboja (npr. plašenje, zabrana) i nametanja stavova odraslih i stručnjaka. Cilj je da razvojno prilagođene informacije podstaknu kritičko promišljanje i formiranje stavova.

Nastavni program *Zdravi stilovi života* koncipiran je tako da podržava savremeni pristup prevenciji i promociji zdravlja. Polazeći od tih principa urađen je 2009. godine Priručnik za nastavnike, kao pomoćno sredstvo za realizaciju programa u osnovnoj školi. U izradi *Priručnika* učestvovao je veliki broj stručnjaka različitih profila (ljekari, psiholozi, pedagozi)⁵.

S obzirom na to da ne postoji nastavni kadar koji se u svom bazičnom obrazovanju obučava za nastavu *Zdravih stilova života*, nastavnim programom predviđeno je da nastavu mogu izvoditi nastavnici biologije, psiholozi, pedagozi i profesori fizičkog vaspitanja. Nijesu sve teme podjednako bliske stručnjacima svih navedenih profila, te su zato u Priručniku za svaku temu dati teorijski prilozi u kojima se mogu naći potrebne informacije za realizaciju časova.

Važan dio Priručnika čine razrađeni scenariji za časove. Suština ponuđenih scenarija je u tome da se nastavnicima, na primjerima, pokaže primjena različitih **metoda** rada i da se ponude različite ideje kako se mogu ostvariti suštinski ciljevi programa: razvijanje pozitivnih *stavova* prema zdravlju i formiranje životnih *vještina*, jer upravo pozitivan stav i posjedovanje vještine mogu dovesti do odgovornog ponašanja. Činjenica je da posjedovanje znanja ne vodi nužno do promjene u ponašanju, tj. jedno je nivo znanja, a drugo nivo njegove primjene u realnim životnim okolnostima. Teme koje čine sadržaj nastavnog programa treba da budu polje dubokog promišljanja i sučeljavanja različitih mišljenja, jer mladima jeste potreban i savjet, ali će mnogo više efekta imati otvorena i argumentovana diskusija, razmjena iskustava i odslikavanje u iskustvima vršnjaka.

⁴ U cilju što efikasnije primjene nastavnog programa *Zdravi stilovi života*, 165 nastavnika iz 89 osnovnih škola prisustvovalo je seminarima čiji cilj je bio upoznavanje sa nastavnim programom, 97 nastavnika je prošlo obuku za primjenu metoda aktivne nastave, 86 za sekvencijalnu analizu nastave i scenarija za čas, i 51 nastavnik je obučen da primjenjuje metode za razvoj kritičkog mišljenja

⁵ Priručnik je urađen u saradnji Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva, Zavoda za školstvo i UNDP-a (Podgorica)

Teme o kojima se govori na tim časovima, kao i potreba da učenici veoma aktivno participiraju, da govore o ličnim iskustvima, da ih dijele i analiziraju sa drugima kao i da dobijaju povratne reakcije na ista, traži od nastavnika da veoma efikasno upravlja grupom, da pažljivo i blagovremeno uočava različite potrebe učenika, da efektivno reaguje na njih, da održava konstruktivnu atmosferu u grupi, i nadasve – da maksimalno inisistira na poštovanju iskrenosti i različitosti. To nije jednokratni zadatak, već proces, a njegove osnove uspostavljaju se već u prvom susretu. U tom cilju, jedan od prvih zadataka je da grupa definiše nekoliko osnovnih pravila u radu i složi se oko njih: pažljivo slušanje, tolerisanje različitosti, poštovanje redosljed, jednako učešće i sl.

Treba voditi računa da grupe ili parovi, po nekom principu, svaki put budu različitog sastava. Time se učenici podstiču da se bolje upoznaju, da se navikavaju na promjene, da imaju više prilike za dijeljenje doživljaja („ogledanje u drugima“), mišljenja, vještina, a samim tim i za učenje. Takođe, treba slijediti i pravilo da učenik koji prezentuje rezultate zajedničkog rada ne bude stalno ista osoba. Što se češće svako od njih nađe u toj ulozi, time će se više doprinijeti razvoju važnih vještina: prezentovanja, konciznog izlaganja, odgovaranja na pitanja, odgovornosti za grupu, samopouzdanja.

Interaktivne metode rada (npr. kooperativno učenje, timski rad, projektna nastava, mali istraživački radovi), zatim pričanje priča, igranje uloga, veoma su pogodni putevi/načini za formiranje stavova i razvoj vještina jer jačaju samostalnost u radu, ali i sposobnost saradnje i dogovaranja, podjele uloga, planiranja i koordiniranja različitih interesa i potreba. Jedna od veoma bitnih strategija u prevenciji jeste obučavanje osoba da se suprotstave nagovoru i razvijanje vještine da se kaže „ne“ u situaciji kada im se nudi nešto što može da šteti zdravlju. Jer, sposobnost odupiranja pritisku je, takođe, životna vještina koja se uči kao i sve druge. I uopšte sve one sposobnosti i osobine ličnosti, koje nam pomažu da znanje „pretočimo“ u ponašanje zovemo **životnim vještinama**. Sve pomenute, i mnoge druge vještine, uslovno se mogu svrstati u tri grupe: vještine odlučivanja, vještine uspostavljanja odnosa sa drugima i komunikacijske vještine.

Za realizaciju toga programa nastavnici pohađaju različite vrste obuka, ali ciljeve će u potpunosti realizovati nastavnici koji imaju sklonost ka ovakvom načinu rada, umješnost u započinjanju i vođenju grupnog rada, osjetljivost za specifičnosti adolescentnog uzrasta.

Zdravi stilovi života jedan su od prvih izbornih predmeta za osnovnu školu za koje je napisan udžbenik za učenike. To govori u prilog činjenici da sve obrazovne institucije prepoznaju značaj zdravlja mladih, a samim tim i toga predmeta. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva štampao je udžbenik *Zdravi stilovi života 2009. godine*.

Evaluacija predmeta⁶

Zdravi stolovi života jedini su izborni predmet čija je opravdanost uvođenja eksperimentalno istraživana. Cilj istraživanja bio je da se utvrdi da li predmet Zdravi stilovi života ima očekivani uticaj na znanje, vrijednosti i životne vještine učenika osnovnih škola, kao i da odgovori na pitanja:

- Koliko djeca, učenici završnih razreda osnovne škole, znaju o zdravlju bez učenja ovog predmeta?
- Da li učenici koji su učili ovaj predmet imaju više znanja, pozitivnije stavove i vrijednosti o zdravlju u odnosu na učenike koji nisu učili ovaj predmet?
- Da li nastava ovog predmeta ima jednak uticaj na znanje, stavove i vrijednosti u svim oblastima programa?

Istraživanjem je potvrđena pretpostavka da djeca bez organizovanog školskog učenja ne vladaju potrebnim znanjima, nemaju u dovoljnoj mjeri izgrađene poželjne stavove i vrijednosti. Time je potvrđena opravdanost uvođenja ovog predmeta u osnovnu školu.

Takođe, potvrđeno je da učenici koji pohađaju nastavu predmeta Zdravi stilovi života imaju više znanja, pozitivnije stavove i vrijednosti u odnosu na učenike iz istih škola koji ne pohađaju tu nastavu. Nastava zdravih stilova života doprinosi boljem razumijevanju svih oblasti iz nastavnog programa, osim u načinima prenošenja HIV-a (i eksperimentalna i kontrolna grupa su u visokom procentu poznavale načine prenošenja HIV-a) i poznavanju negativnog uticaja nasilja na filmu (obje grupe u procentu od oko 60% znaju da je posmatranje nasilja na filmu štetno za mlade). U svim ostalim oblastima značajno bolje rezultate su pokazali učenici koji su izučavali Zdrave stilove života.

U sprovođenju eksperimentalnog istraživanja učestvovao je veliki broj pedagoga i psihologa, počev od izrade instrumenta (testa za učenike), ujednačavanja eksperimentalne i kontrolne grupe, do obrade i interpretacije rezultata.

Uloga stručnih saradnika u obrazovanju za zdrave stilove života

U programu rada stručnih saradnika u reformisanoj školi, veoma važne oblasti posla jesu podrška učenicima i profesionalni razvoj nastavnika. Stručni saradnici autonomni su u odabiru metoda, oblika rada kao i konkretnih ciljeva koje će u okviru tih oblasti ostvariti. Nastavni program *Zdravi stilovi života* nudi ideje i alatke za svakodnevni rad. Kada se govori o podršci nastavnici – u Priručniku za nastavnike opisan je različit spektar metoda i tehnika koje se mogu primijeniti u drugim nastavnim predmetima. U nastavnom

⁶ Detaljnije se može pročitati u publikaciji Lalović, Z. (2010): *Uticaj izbornog predmeta Zdravi stilovi života na znanje, vrijednosti i životne vještine učenika/ca osnovne škole – eksperimentalno istraživanje*, Podgorica: UNDP i Zavod za školstvo.

programu izdvojene su korelacije koje mogu podstaći nastavnike da u različitim predmetima otkrivaju sadržaje u vezi sa zdravljem, formiranjem pozitivnih stavova i vrijednosti. Takođe, u programu se nude različiti modeli, sadržaji, ideje i podsticaji za razgovor sa učenicima i roditeljima. Jedan od modela djelovanja u oblasti podrške zdravom razvoju djece, u kome su učestvovali stručni saradnici, a i nadalje ga mogu na različite načine podržavati i razvijati, mogao bi biti sljedeći:

- Psiholozi i pedagozi su učestvovali u svim aktivnostima u vezi sa uvođenjem predmeta *Zdravi stilovi života* u osnovne škole i gimnazije: od izrade programa, priručnika za nastavnike, udžbenika za učenike, do promocije predmeta, obuke nastavnika i evaluacije.
- Kao što je već rečeno, programom je predviđeno da stručni saradnici mogu izvoditi nastavu toga predmeta. Naravno, u praksi se to često ne dešava jer nastavnici treba da ostvare potrebnu normu časova, pa izborni predmeti služe kao dopuna norme.
- Značajna uloga stručnih saradnika je u upoznavanju učenika i roditelja sa ciljevima nastave toga predmeta.
- Iako su nastavnici koji predaju *Zdrave stilove života* pohađali različite vrste obuke, svaka škola ima svoje specifičnosti koje se mogu ugraditi u svakodnevnu nastavu. Doprinos uspješnoj realizaciji programa, svakako će dati stručni saradnici ukoliko pomažu nastavnicima u odabiru metoda ili realizaciji različitih projekata.
- Mnoge radionice koje su razrađene u priručniku za nastavnike, ili neke njihove dijelove, stručni saradnici mogu iskoristiti za svoj rad sa učenicima.
- U okviru profesionalnog razvoja na nivou škole mogu se organizovati radionice na temu: kako se kroz nastavu različitih predmeta mogu formirati životne vještine kod učenika. Danas se mnogo govori o tome da je škola izgubila vaspitnu funkciju. Često se pod tim podrazumijeva da su nastavni programi pretrpani i da od mnoštva obrazovnih sadržaja ne ostaje mnogo vremena za vaspitne teme. ***Zdravi stilovi života su predmet koji sam po sebi ima vaspitnu funkciju, a s druge strane princip razvijaja životnih vještina, koji leži u osnovi toga predmeta, primjenljiv je u svim aktivnostima koje se dešavaju u školi.***

Zaključak

Činjenica je da je učenicima, posebno u pubertetskom i adolescentnom periodu, potrebno pružiti različite vrste podrške kada je u pitanju očuvanje i unapređenje zdravlja. Sve aktivnosti, koje su u posljednje četiri godine planski i kontinuirano sprovedene, stvorile su pogodan teren da predmet *Zdravi stilovi*

života istinski zaživi u našim školama. U narednom periodu aktivnosti će biti usmjerene na implementaciju programa u srednjim školama. Iako je mnogo znanja, rada i entuzijazma uloženo da se stvore sve pretpostavke za uspješnu realizaciju programa, na kraju se sve uobličava u učionici, u interakciji između učenika i nastavnika.

Kakva će biti budućnost toga predmeta, da li će se pretvoriti u još jedan predmet koji će učenici „bubati“ da bi dobili dobru ocjenu na testu, ili će postati predmet koji će im pružiti pravu podršku u odrastanju, u velikoj mjeri zavisi od onih koji ga realizuju. Zato je bitna uloga stručnih saradnika u pomoći nastavniciima pri realizaciji programa.

I pored motivisane djece, obučenih nastavnika i stručnih saradnika, održivost predmeta i ostvarivanje ciljeva zavisi i od „stila“ kojim živi i diše škola, odnosno od podrške i modela ponašanja koje djeci nude svi odrasli u školi. Zato je važno da predmet ne ostane „izolovan“, već da bude podržan komplementarnim programima i mjerama u samoj školi i kroz partnerstvo škole, roditelja i lokalne zajednice.

Literatura:

- Eurydice (2001): *Deset godina reformi obrazovanja u evropskim zemljama*, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.

- Grupa autora (2009): *Priručnik za nastavnike – Zdravi stilovi života*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Zavod za školstvo, UNDP.

- Grupa autora (2006): *Priručnik Vaspitanje za zdravlje kroz životne veštine*, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.

- Gordon, T (1998): *Kako biti uspješan nastavnik*, Beograd: Kreativni centar.

- Ivić I., Pešikan A., Janković S., Kijevčanin S. (1997): *Aktivno učenje*, Beograd: Institut za psihologiju.

- Kapor-Stanulović, N. (1998): *Na putu ka odraslosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Lalović, Z. (2010): *Uticaj izbornog predmeta Zdravi stilovi života na znanje, vrijednosti i životne vještine učenika/ca osnovne škole – eksperimentalno istraživanje*, Podgorica: UNDP i Zavod za školstvo.

- Laušević, D., Backović A, Vujović,S.(2007): *Nastavni program za predmet Zdravi stilovi Života za VIII ili IX razred osnovne škole*, Podgorica: Zavod za školstvo.

- Laušević, D., Backović A., Vujović T., Vujović S.(2009): *Zdravi stilovi života- udžbenik za VIII ili IX razred osnovne škole*, Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Lobodok-Štulić I., Krivačević M., Kijevčanin S., Jovanović D., Stojanović D. (1998): *Umeće odrastanja*, Beograd: Udruženje za kreativni razvoj.
- Vujović, S., Backović A., Strahinja, R., Macanović L. (2011): *Nastavni program za predmet Zdravi stilovi Života za I ili II razred gimnazije*, Podgorica: Zavod za školstvo.

EDUCATION FOR HEALTHY LIFE STYLES

Abstract:

This paper deals with the reasons for the introduction of *Healthy Life Styles* in education system. Philosophy of the subject is described, its goals and themes studied. Special emphasis is laid on methods of work, because one of the key starting point of this curriculum is that mere acquiring knowledge does not inevitably lead to changes in behaviour. In the final part of this paper the role of expert assistant for the introduction and monitoring delivery of curriculum *Healthy Life Styles* is explained and also how stimulating this program may be for the activities of other expert assistants.

Key words: school role, healthy life styles, responsible behaviour, teaching methods, life skills, expert assistants

Jelena PERUNOVIĆ¹

ŠKOLA I PORODICA U OBRAZOVANJU ZA MULTIKULTURALNO DRUŠTVO

Rezime:

Budućnost multikulturalnog društva je u intelektualno, emocionalno i iskustveno bogatim ljudima. Značaj i potreba obrazovanja za multikulturalno društvo je u socijalnoj interakciji koja se zasniva na zajedničkim interesima i stvaranju sklonosti ka zajedničkom životu i radu.

Škola i porodica predstavljaju osnovne činioce razvoja multikulturalnog društva uopšte. Oni su najvažniji činilac u ostvarivanju procesa prenošenja kulturnih vrijednosti.

Kako roditelji i nastavnici imaju najsnažniji uticaj na obrazovanje i vaspitanje djece, tako je i njihova odgovornost da li će vaspitavati buduće generacije nacionalista ili ljude otvorenog srca za sve kulture. Buduće građane multikulturalnih društava treba obrazovati u pravcu razvijanja sposobnosti za prihvatanje ostalih kultura i prenošenje svojih kulturnih vrijednosti, jer je multikulturalizam izvor bogaćenja ličnosti.

Čitav društveni sistem treba da je ustanovljen na principima multikulturalizma, a to su: tolerancija, ravnopravnost i humanost kao i da se vodi ciljevima i zadacima koji se postavljaju za izgradnju dobrog i zdravog multikulturalnog društva.

Ključne riječi: multikulturalno društvo, škola, porodica, kulturne vrijednosti, principi, ciljevi, zadaci.

Uvod

Život u multikulturalnom društvu stavlja svakog njegovog člana na raskrnicu više kultura koje se prepliću, prožimaju, ali i sukobljavaju. To preplitanje i prožimanje različitosti ne smije da ugrožava izvorni, kulturni identitet ličnosti pojedinca, što je i polazna ideja multikulturalizma.

U situaciji multikulturalnog društva potreba za vaspitanjem i obrazovanjem javlja se u cilju doprinosa upoznavanja, povezivanja i približivanja ljudi različitog vjerskog, nacionalnog i kulturnog porijekla i pripadnosti.

¹ Profesorica pedagogije zaposlena u JPU „Zagorka Ivanović“ na Cetinju.

Škola je prva institucija koja treba da bude osnova multikulturalne zajednice. Ona ima značajnu i osnovnu funkciju da usađuje i prenosi pravila i norme društva, jezik, kulturne vrijednosti i sve što karakteriše jednu kulturu. Škola se može shvatiti kao najvažniji činilac u ostvarivanju procesa prenošenja kulturnih vrijednosti. Škola predstavlja specifičan i značajan prostor ili predvorje kroz koje se ulazi u društvo. Ona daje teorijsku i praktičnu osnovu za život i razvoj čovjeka. Iz tih razloga njena funkcija veoma je bitna u obrazovanju za multikulturalno društvo.

Škola ima veoma snažnu posredničku ulogu između djece različitih kultura. Ona treba da ih vaspitava i obrazuje za život i smanji zategnutost u interpersonalnim odnosima. Treba da ih osposobi i pokaže da im je moguć život u društvu raznolikih kulturnih vrijednosti. Problemi multikulturalnog društva najviše i se spoljavaju u oblasti obrazovanja. Školstvo je područje gdje najviše dolaze do izražaja razlike među nacijama zbog raznolikosti u stilovima, metodama, programima i sadržajima različitih školskih sistema.

Pod obrazovnim procesom, pedagogija tradicionalno podrazumijeva neposredan uticaj nastavnika na učenika koji ima institucionalan karakter, ipak pojam obrazovanje ima mnogo dublju i širu dimenziju nego što je neposredan uticaj. Uloga škole je takva da treba da objasni istorijske, vjerske i kulturne korijene različitih ideologija koje okružuju djecu. Objašnjenja treba da budu objektivna i da u potpunosti izbjegavaju vrijeđanja. Na taj način učenicima se pomaže da izgrade sopstveni sistem mišljenja i vrijednosti uz poznavanje svih činjenica, bez podlijevanja dominantnim uticajima. Djeca različitih etničkih i kulturnih pripadnosti ne razlikuju se samo po tome. Svako dijete i u homogenoj nacionalnij sredini individua je za sebe i treba ga posmatrati u svojoj specifičnosti. Zato se nastava prilagođava djeci. Da bi obuhvatio sve razlike i individualne i kulturne, obrazovni sistem u multikulturalnim društvu treba da je fleksibilan, prilagođen i individualnim i kulturnim razlikama učenika, s raznovrsnim nastavnim programima, povezan s raznim oblicima obrazovanja, usavršavanjem i praksom. „Obrazovni sistemi moraju biti dovoljno fleksibilni i domišljiti da bi uspjeli da uspostave kreativnu ravnotežu između tendencija homogenizacije i raznolikosti.“² Nastavni programi treba da predvide situacije koje će učenike navoditi da razvijaju saradnju putem sportskih i kulturnih aktivnosti. U ostvarivanju obrazovanja za multikulturalno društvo značajnu ulogu imaju nastavnici koji moraju biti svjesni položaja u kome se nalaze. Pored poznavanja sadržaja koje treba da predaju, neophodno je da savršeno poznaju onoga ko taj sadržaj treba da nauči.

² Rodolf Stavenhagen, „Obrazovanje za multikulturalni svet“, u Žak Delor, *Učenje – blago u nama*, Educa, Zagreb, 1998, str. 151.

Tako se javlja potreba za multikulturalno obrazovanim nastavnicima, jer u razvoju multikulturalizma oni imaju važnu ulogu. Nastavnik treba da uspostavi vezu sa učenicima, da se stavi u njihov položaj kako bi ga osjetio. Svojim ličnim primjerom treba da djeluje na učenike, da teži formiranju i očuvanju nacionalnog identiteta. Nastavnik treba da poznaje više kultura i karakteristika vezanih za njih, što takođe predstavlja široku obrazovanost i otvorenost nastavnika za druge kulture. Ne treba da favorizuje ni jednu kulturu, a treba da ističe isti značaj svih. „Nastavnik stavlja učenike u ulogu subjekta da usvajaju tradicionalnu kulturu i njene vrijednosti, i na taj način formiraju svoj nacionalni identitet.“³ S druge strane on ih vaspitava za otorenost i prema drugim kulturama bez nametanja, već ravnopravnom razmjenom kulturnih vrijednosti nastalih u njima.

Činjenica je da porodica snažno djeluje na održavanje kulturnog i etničkog identiteta. Ona je primarni prenosilac tradicije i neposredna veza s korijenima. Kroz porodicu se s koljena na koljeno mnogim generacijama prenose običaji, navike i pravila ponašanja. Porodica često ističe tradiciju kao autoritet, naročito po pitanju vjere. Porodice različito reaguju na izazove multikulturalnosti, što zavisi od njihovog nacionalnog i jezičkog okruženja. „Multikulturalizam ima snažan uticaj na obrazovanje zato što su kultura i obrazovanje duboko ukorijenjeni u tradiciju, svest i posebne uzore pojedinih naroda i izražavaju njegovo historijsko biće.“⁴ Tradicija, naročito u domenu kulture ne može se zaobići, jer se na nju u budućnosti nadograđuju i oblikuju nova znanja.

Pozitivan uticaj porodice na obrazovanje za multikulturalno društvo veoma je važan zato što porodica pored prenošenja tradicije vrši snažan uticaj na formiranje stavova o drugim ljudima. Izvor pedrasuda često je porodica koja svoje stavove prenosi na djecu. Predrasude prema određenim nacionalnim manjinama i etničkim grupama mogu da prerastu u nacionalizam, šovinizam i otvorenu agresivnost, na primjer odnos shinhedsa prema Romima. Odbojnost djece koja pripadaju većinskim, dominantnim kulturama prema djeci manjinskih kultura biće veća ukoliko predrasude nose iz porodice.

Kako roditelji i nastavnici imaju najsnažniji uticaj na obrazovanje i vaspitanje djece, tako je i njihova odgovornost da li će vaspitavati buduće generacije nacionalista ili ljude otvorenog srca za sve kulture. Buduće građane multikulturalnih društava treba obrazovati u pravcu razvijanja sposobnosti za prihvatanje ostalih kultura i prenošenje svojih kulturnih vrijednosti, jer je multikulturalizam izvor bogaćenja ličnosti.

³ Dragoslav Perić, *Deca jugoslovenskih radnika u školama SR Njemačke i evropska inteligencija*, Popović i sinovi, Kostolac, 1993, str. 128.

⁴ Dušan Savićević, „Put ka društvu učenja“, Đuro Salaj, Beograd; *Prosvetni pregled*, Beograd, 2000. god, str. 19.

Principi, ciljevi i zadaci obrazovanja za multikulturalno društvo

Principi za multikulturalno društvo

U uzajamnoj saradnji više kultura treba da postoje principi koji će pripadnike kulturnih grupa, manjinskih i većinskih, tretirati ravnopravno. Obrazovanje za multikulturalno društvo postavlja principe kroz koje vrši transmisiju svih kulturnih vrijednosti na sve učesnike u obrazovanju multikulturalne zajednice. Oni treba da se zasnivaju na nadi za bolji svijet uz poštovanje ljudskih prava i uzajamno razumijevanje kako bi napredak u sticanju znanja postao sredstvo za zblizavanje ljudi i napredak čitavog čovječanstva. Rukovodeća načela na kojima se mora zasnivati rad u obrazovanju za multikulturalno društvo su: tolerancija, ravnopravnost i humanost.

Princip tolerancije

Tolerancija je trpeljivost nekog mišljenja, stava, običaja, s kojim se na slažemo, a bitan je za nekog drugog. U multikulturalnim društvima ljudi su podijeljeni različitim kulturama, jezikom, vjerom, nemaju jedinstven pogled na svijet. Princip tolerancije u obrazovanju za multikulturalno društvo predstavlja zahtjev koji je neophodan da bi multikulturalno i svako drugo društvo uspješno funkcionisalo. Ono je sredstvo da se dođe do nekog zajedničkog cilja.

Obrazovanjem na principu tolerancije treba naučiti djecu trpeljivosti prema drugim mišljenjima i stavovima, ona znači slobodu svijesti, podrazumijeva slobodu kritike koja omogućava javno raspravljanje o različitim uvjerenjima bez kojih nije moguć individualni i socijalni napredak ljudskog roda. Princip tolerancije bitna je pretpostavka obrazovanja za multikulturalno društvo jer ima oslobađajuću svrhu.

Otvorenost prema drugima je cilj multikulturalnog obrazovanja, pa se otvorenost duha ogleda u sposobnosti tolerancije. Bez tolerancije, međusobne trpeljivosti, komuniciranja u porodici, školi, društvu, na poslu, među narodima, nema kvalitetnog zajedničkog života.

Princip ravnopravnosti

Ravnopravnost kao rukovodeće načelo obrazovanja za multikulturalno društvo podrazumijeva jednako pravo za obrazovanje svih.

Taj princip predstavlja jednake uslove upisa u škole za sve članove društva, jednake pogodnosti i olakšice u toku školovanja, raspoloživost svih sredstava, bez diskriminacije pojedinaca. Ravnopravnost je preduslov obrazovanja za multikulturalno društvo. Na osnovu ravnopravnosti svaki pojedinac može da pod jednakim uslovima školuje u saglasnosti sa svojim interesovanjima i sposobnostima. Ravnopravnost u obrazovanju omogućava maksimalan individualan razvoj svakog čovjeka, bez obzira na nacionalnu, vjersku, rasnu i kulturnu pripadnost.

Na temelju principa ravnopravnosti svaki pojedinac ima mogućnost da se u potpunosti razvije i permanentno obrazuje u multikulturalnom društvu tokom cijelog života. „Bez znanja i vještina da učestvuju u savremenom svijetu ljudi će ostati na marginama društva, a društvo će biti lišeno njihovog doprinosa.“⁵

Princip ravnopravnosti treba da usmjerava obrazovanje za multikulturalno društvo na unapređivanju razumijevanja i prijateljstva među svim narodima, rasnim i vjerskim grupama. Ravnopravnost treba da afirmiše ideju mira i zajedničkog življenja bez obzira na etničku pripadnost, boju kože i vjeroispovjest.

Princip humanosti

Kao princip obrazovanja za multikulturalizam, humanost mora da bude osnova cjelokupne obrazovne i vaspitne djelatnosti. Humanost se prije svega ogleda u vjeri u čovjeka, poštovanje njegove ličnosti, ljudskog dostojanstva i otvorenosti u svim odnosima. U obrazovanju za multikulturalno društvo humanost treba da je izražena socijalnom pažnjom i ispoljavanjem brige za druge. Humanost je princip obrazovno-vaspitnog rada, ali je i sredstvo kojim nastavnik djeluje na učenika u pravcu njegovog humanizovanja, što je rezultat vaspitanja.

Humanost podrazumijeva sve sadržaje i načine djelovanja među ljudima kojima se pristupa u interesu čovjeka, pojedinca i društva u cjelini. Humanost se ne odnosi samo na međuljudske odnose, već i na humanizaciju svih uslova u kojima se odvija život čovjeka, uslovi stanovanja, obrazovanja, rada.

Humanost u obrazovanju podrazumijeva formiranje čovjeka u skladu sa onim što je u njemu ljudsko, u skladu s ljudskom prirodom i njenim unutrašnjim vrijednostima.

Princip humanosti na kom se zasniva obrazovanje za multikulturalno društvo je nada u bolji, duhovno bogatiji i srećniji život, jer srećan život humanizuje ljudsku ličnost i čini je sposobnijom za saradnju u zajednici.

Ciljevi obrazovanja za multikulturalno društvo

Ciljevi obrazovanja za multikulturalno društvo predstavljaju opštu društvenu projekciju stanja koje treba postići u okolnostima multikulturalno organizovane zajednice.

Kako predstavljaju interese vrijednosti društva, ciljevi obrazovanja za multikulturalno društvo bi bili:

Potpun razvoj ličnosti u skladu sa njenim mogućnostima: to podrazumijeva prije svega slobodnu ličnost koja će da vodi život u skladu s mogućnostima i vrijednostima, ličnost sposobnu da odlučuje, kritičnu i informisanu ličnost sposobnu da samostalno, selektivno procjenjuje i aktivnu ličnost sposobnu za kompromise i saradnju sa drugima. Potpun razvoj ličnosti

⁵ Isto, str. 363.

podrazumijeva ličnost otvorenih vidika koja nije ometena predrasudama i neznanjem. Potpuno izgrađena, snažna ličnost svjesna je svoje vrijednosti. Ona je ponosna i dostojanstvena, ali nije ohola i sujetna, već plemenita i požrtvovana, što bi trebalo da bude ideal obrazovanja za multikulturalno društvo.

Osposobljavanje učenika za otvaranje prema drugim kulturama, narodima i religijama, bez gubljenja ličnog identiteta: potrebno je osposobiti ličnost da se bez predrasuda i straha otvara prema različitim nacionalnostima. Osposobiti je za prevazilaženje razlika prisutnih u različitim društvenim grupama i zemljama. Potrebno je buditi želju za upoznavanjem i prihvatanjem nepoznatih i novih vrijednosti koje nude druge kulture i drugi narodi, a koje doprinose bogaćenju ličnosti čovjeka.

Otvorenost prema drugim kulturama je otvorenost za iskustva drugih, ignorisanje iskustva drugih ne vodi bogaćenju ličnosti.

„Budućnost nije u isključivosti, netoleranciji i ideološkoj zasljepljenosti, u životu koji se živi u prošlosti, u samodovoljnosti, ograđivanju od drugih uticaja.“⁶

Neophodno je osposobljavanje učenika da pri usvajanju kulturnih vrijednosti drugih kultura, čuvaju i njeguju elemente svoje tradicionalne nacionalne kulture i da razvijaju svoj kulturni i nacionalni identitet. Suština je u osposobljavanju za izgrađivanje razumijevanja i poštovanja prema svojoj i prema svim ostalim kulturama.

Formiranje svijesti o pripadnosti zajedništvu: u situaciji suočavanja sa kulturnim pluralizmom potrebno je kod djece i mladih stvoriti svijest o pripadnosti zajednici koju dijele sve individue bez obzira na nacionalnu, kulturnu ili vjersku pripadnost. Svijest o zajedništvu treba da izražava uzajamnu brigu i pomoć.

Čovjek jeste individua u društvu, ali slobodu ne može da ostvari u socijalnoj izolaciji, zato zajedništvo predstavlja međuljudsku komunikaciju. Zajedništvo ne treba da bude utemeljeno na zajedničkoj tradiciji već na zajedničkim vrijednostima pravde, razumijevanja, tolerancije, jednakosti. Te zajedničke vrijednosti osnova su za društveno jedinstvo. Pojedinaac treba da što bolje poznaje druge da bi zajednički, razumno i mirno rješavali neizbježne konflikte.

Postizanje međusobnog razumijevanja, veće odgovornosti i solidarnosti: cilj je da se stvore odgovorni članovi koji će biti sposobni za odlučivanje, ali i za snošenje posljedica svoje odluke. Odgovornost znači vođenje brige o drugima i o sebi, ispunjavanje obaveza koje postavlja društvo, rad na poboljšanju uslova u kojima ljudi žive i prihvatanje odgovornosti za sopstvena djela.

⁶ Isto, str. 282.

Razumijevanje podrazumijeva djelimičnu isprepletenost s utiscima drugih, za što ih je bitno prihvatiti i poznavati. Solidarnost znači prevazilaženje sebičnih tendencija u korist razumijevanja drugih. Zasniva se na poštovanju različitosti u čemu se ogleda odgovornost obrazovanja.

Zadaci obrazovanja za multikulturalno društvo

Zadaci s kojima se suočava obrazovanje za multikulturalizam i kroz koje realizuje svoje ciljeve i principe, treba da doprinesu ostvarenju potpunijeg razumijevanja i međusobne tolerancije, jednakosti i zajedništva svih koji žive u okviru multikulturalno organizovane zajednice.

Zadatak obrazovanja za multikulturalno društvo je da **omogući svakom mladom čovjeku**, bez obzira na svoje porijeklo i ekonomski položaj **obrazovanje** na osnovu svoje obdarenosti, da omogući svakom da izrazi svoj talenat i sav svoj stvaralački potencijal.

Zadatak obrazovanja za multikulturalno društvo je **unapređivanje sposobnosti** djece, formiranje društvenih, religioznih, socijalnih, slobodnih stavova na osnovu zajedničkog rada za zajednički život u društvu.

Zadatak obrazovanja za multikulturalno društvo je **osposobljavanje za razumijevanje** i ograđivanje od predrasuda, za zajedničko razumijevanje. Da razlike pretvori u konstruktivan faktor koji doprinosi međusobnom razumijevanju između pojedinca i grupa.

Zadatak obrazovanja za multikulturalno društvo je da **objašnjava razlike kulture**, povezuje njihove vrijednosti. Da poučava o različitostima među rasama kao i međusobnoj sličnosti i zavisnosti od svih ljudi na ovoj planeti. Da pomogne ljudima da shvate svijet i razumiju druge.

Zadatak obrazovanja za multikulturalno društvo je da **osposobljava mladu ličnost** za kompromise, toleranciju, borbu za mir, ljudska prava i pravdu. Zadaci obrazovanja za multikulturalno društvo ostvaruju se kroz nastavni proces i sistem odgovarajućih predmeta, i uz uzajamnu saradnju nastavnika, roditelja i raznih kulturno-obrazovno-društvenih institucija.

Zaključak

Da bi jedna mlada osoba pravilno razvijala svijest o multikulturalnosti mnogo toga mora da ponese iz porodice. Porodica je osnov mnogo čega pa i formiranja ličnosti u pravcu razumijevanja svih onih koji ga okružuju bez obzira na etničko i kulturno porijeklo.

Znanjem i kulturom obogaćeni mladi naraštaji čine most koji povezuje različite kulture i doprinosi boljem razumijevanju i toleranciji različitih etničkih grupa.

Obrazovanje pruža mogućnost da se mnogi narodi, njihove kulture, običaji i jezici upoznaju da bi čovjek izgubio predrasude koje ima zbog njihovog

nepoznavanja. Često izvjesna neslaganja među ljudima ne dolaze zbog toga što su različitog temperamenta, već zato što su različito vaspitani i obrazovani. Različita pedagoška djelovanja posljedica su različitih pedagoških stilova nastalih pod uticajem različitih kultura, filozofije i tradicije.

Za uspješan i harmoničan život u društvu različitih kulturnih sadržaja čovjek treba da usvaja univerzalne vrijednosti svih kultura koje bi bile oslonac za zajedničko djelovanje svih članova društva ka ostvarenju zajedničkih ciljeva.

Literatura:

– Bašić, G., Crnjanski K., *Lokalna demokratija i multikulturalnost*, Centar za istraživanje etniciteta, Beograd 2006.

– Bašić, G. & Tatalović, S., *Prospects of multikulturality in western Balkan states*, Ethnicity Reserch Center, Beograd 2004.

– Gorski, P., *Multicultural Teaching and Learning with the internet*, University of Maryland, College Park 2001.

– Kimlika, V., *Multikulturalno građanstvo*, Centar za multikulturalnost, Novi Sad, 2002.

– Kulić, R., Despotović M., *Uvod u andragogiju*, Đuro Salaj, Beograd: Prosvetni pregled, Beograd, 2000.

– Lošonc, A., *Multikulturalnost u evropskom zajedničkom prostoru: kao izvor mita*, Habitus, (internet izdanje).

– Mandić, P. & Herera, A., *Obrazovanje za XXI stoljeće*, Svetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Sarajevo; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1989.

– Mihnjik, A., „Sokratova senka“, u knjizi: *Granice – izazov interkulturalnosti*, Forum za etničke odnose, Beograd, 1997.

– *Pedagoški leksikon*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1996.

– Perić, D., *Deca jugoslovenskih radnika u školama SR Njemačke i evropska inteligencija*, Popović i sinovi, Kostolac, 1993.

– Rolan, R., u knjizi: *Granice-izazov interkulturalnosti*, Forum za etničke odnose, Beograd, 1997.

– Savićević, D., *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, ZUNS, Beograd 1989.

– Savićević, D., *Put ka društvu učenja*, Đuro Salaj, Beograd; Prosvetni pregled, Beograd, 2000.

– Stavenhagen, R., „Obrazovanje za multikulturalni svet“, u knjizi: Žak Delor, *Učenje – blago u nama*, Educa, Zagreb, 1998.

– Stojakov, S. & Rodić, R., „Multikulturalizam i obrazovanje“, u časopisu *Pedagogija*, 3-4 / 2000, Beograd, 1996.

– Stojakov, S., „Obrazovanje za ljudska prava i slobode“, u: *Pedagogija* 1-4 / 1995.

– Tibor, V., „Granice – razlozi za i protiv u koje jednako vjerujem“, u knjizi: *Granice – izazov interkulturalnosti*, Forum za etničke odnose, Beograd, 1997

SCHOOL AND FAMILY IN EDUCATION FOR MULTICULTURAL SOCIETY

Abstract:

The future of a multicultural society lies in intellectually, emotionally and experientially rich people. The importance and the need for education of a multicultural society can be found in social interaction based on common interests and creation of a inclination towards a common life and work.

School and family are major factors for the development of multicultural society in general. They are the most important factor in achieving the process of transferring cultural values.

Since parents and teachers have the strongest impact on the education of children, it is their responsibility to make decisions on how to educate either future generations of nationalists or people with open heart for all cultures. Future citizens of multicultural societies should be educated in the direction of developing the ability to accept other cultures and transfer their cultural values, since multiculturalism is a source of personality enrichment.

The whole social system should be established on the principles of multiculturalism such as tolerance, equality, humanity, unity and act in accordance with the set goals and assignments to build a good and healthy multicultural society.

Key words: multicultural society, school, family, cultural values, principles, objectives, assignments.

Zoran VUJADINOVIĆ¹

ZNAČAJ VANNASTAVNIH AKTIVNOSTI ZA PRAVILNU ORGANIZACIJU SLOBODNOG VREMENA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE

Rezime:

Radi ostvarivanja svojih vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka škola koristi razne oblike rada i djelovanja. Aktivnosti u školi kojima se najlakše može doprijeti do učenika, do njegovih potreba želja i aspiracija nazivamo jednim imenom vannastavne aktivnosti. To je dio slobodnog vremena svakog učenika koji oni dobrovoljno posvećuju aktivnostima koje se organizuju u školi.

Specifično organizovane i „vješto vođene“ od starane škole i nastavnika, slobodne aktivnosti čine školu prijatnijom. One kreiraju atmosferu koja promovise školski duh, a društvenu interakciju među učenicima čine zdravijom. Sami učenici postaju odgovorniji, organizovaniji i sigurniji u sebe, sa manje disciplinskih problema u školi i van nje, i manja je vjerovatnoća da će posegnuti za duvanom, alkoholom i drogom te samim tim djeluju i preventivno. „Ušteda unaprijed“ – ulog u budućnost u nove generacije.

Ključne riječi: vannastavne aktivnosti, slobodno vrijeme, škola, mladi, nastavnik.

Uvod

Okosnicu školskog rada čini nastava. Njoj se poklanja najveća pažnja i od nje se najviše očekuje u pogledu vaspitanja i obrazovanja mladih. Ipak, nastava ne može učenicima pružiti sve, naročito ne ono i onoliko koliko bi odgovaralo njihovim različitim individualnim potrebama i interesima (Grandić, 2000).

Prevladavanje tih ograničenosti redovne nastave škola pokušava nadomjestiti organizovanjem drugih oblika vaspitno-obrazovnog rada: izborni predmeti, dodatna i dopunska nastava, fakultativna nastava, i naravno, različite vannastavne aktivnosti. U okviru vannastavnih aktivnosti, škola razvija razne oblike slobodnih aktivnosti – sportske, kulturne, umjetničke i druge.

¹ Pedagog u OŠ „Braća Labudović“ u Nikšiću.

Novo doba donijelo je sasvim nove paradigme, a škola se nalazi između svjesne određenosti da se na mlade intenzivno vaspitno utiče, i određene nemoći pred navalom novih virtuelnih svjetova. Škola je, zapravo, rijetko mjesto gdje se djeca i mladi mogu kontinuirano susretati, razgovarati, sukobljavati, razmjenjivati ideje i na taj način usavršavati svoje socijalne vještine. Škola ostaje jedno od rijetkih prostora stvarnih susreta u kojem se može odgajati i za slobodno vrijeme (Martinčević, 2010).

Period osnovne škole poklapa se s periodom najintenzivnijeg rasta i razvoja svakog pojedinca. To je period u kome se formira ličnost i zbog toga škola ima jedinstvenu priliku da utiče na učenika kroz sve segmente njegovog razvoja, pa tako i na razvoj i vaspitanje kroz slobodno vrijeme.

Slobodno vrijeme i pedagogija slobodnog vremena

Tumačenje slobodnog vremena uvijek je bio predmet proučavanja različitih naučnih disciplina, prije svih: filozofskih, socioloških, pravnih, psiholoških, pedagoških i drugih. Po svom značenju, funkciji i smislu, slobodno vrijeme sadrži dva bitna obilježja: sociološko i pedagoško. Sociološko, jer svojim uticajem zadire u položaj ljudi u društvu i po svom značenju više se odnosi na generacije u *proizvodnji*. Kad govorimo o pedagoškom značenju slobodnog vremena, onda se prvenstveno misli na generaciju u *razvoju* i ističe se njegova funkcija kao faktor razvoja mlade ličnosti u cjelini. Vaspitanje treba da pripremi mlade generacije ne samo za neki posao u društvu, nego i za zdravo korišćenje slobodnog vremena (Grandić, 2000).

Slobodno vrijeme je onaj prostor u životu čovjeka u kojem je on „potpuno svoj“ i u kojem ga možemo razaznati kao pojedinca. Svojom trojakom funkcijom: odmora, rasonode i samoostvarenja, slobodno vrijeme ispunjeno je ljudskim dimenzijama čovjeka: voljom, interesima „za“ i stvaralaštvom (Arbunić 1998). Definišemo ga i kao vrijeme izvan radnih obaveza, porodičnih dužnosti i fizioloških potreba kojim pojedinac samostalno raspolaže po vlastitom nahođenju i preferencijama. To su vrijeme i mogućnosti koje slobodno posjedujemo, da se nečim bavimo po vlastitoj želji. Slobodno vrijeme je vrijeme aktivnog odmora, rasonode, pozitivnog razvoja, socijalizacije, humanizacije i stvaralačkog potvrđivanja ličnosti. Bitna odrednica tako shvaćenog slobodnog vremena s toga nije *besadržajno traćenje vremena*, nego kreativno osmišljavanje vremena koje pojedincu ostaje na raspolaganju nakon ispunjavanja zadatih obaveza. Kako je slobodno vrijeme univerzalna pojava modernog društva, njegovo smisleno provođenje je pedagoška kategorija i važno područje vaspitanja i obrazovanja (Pešorda, 2008).

Pedagogija slobodnog vremena uključuje osmišljavanje, kreiranje, podsticanje i slobodan izbor aktivnosti kojima ćemo se baviti u slobodno vrijeme. Često učenici i nastavnici nijesu dovoljno osviješćeni o mogućnostima

korišćenja, organizovanja i planiranja slobodnog vremena. Posebno to nijesu nastavnici, koji pored predmetnog programa mogu osmišljavati, podsticati i kreirati slobodno vrijeme učenika i njihove aktivnosti u slobodno vrijeme (Pešorda, 2008).

Život i rad mladih u slobodnom vremenu od izuzetnog su značaja za našu civilizaciju. Autonomno i vrlo aktivno sudjelovanje kroz igru, hobi ili stvaralaštvo, podrazumijevaju konkretne i planirane aktivnosti koje mogu dovesti do temeljnih promjena u životu. Slobodno, ali osmišljeno vrijeme, čini život smislenim i raznovrsnim, organizovanim i kreativnim. Mladi tako razvijaju svoju individualnost, primjerenim programima amaterski upoznaju naučno-tehničke, umjetničke, sportske sadržaje i aktivnosti (Vidulin – Orbanić, 2008).

Specifičnosti slobodnog vremena mladih

Mladi, u prvom redu, predstavljaju posebnu starosnu grupu stanovništva koja se u psihofizičkom pogledu bitno razlikuje od populacije odraslih. Razvoj je suštinska odlika mladih. Karakteriše ga kako kontinuitet, tako i diskontinuitet, odnosno nagle i skokovite promjene, tako da je on u pojedinim fazama brži i praćen impulsivnošću, a u drugim mirniji i sporiji i prisutan je sve do psihofizičke zrelosti mladog čovjeka.

Uloga mladih na socijalnom planu, u najvećoj mjeri, svodi se na pripremu za zauzimanje položaja u društvenom, političkom i ekonomskom svijetu odraslih, a što se postiže organizovanim učenjem školovanjem (Grandić, 2000).

Kad je riječ o slobodnom vremenu mladih, ne može se zaobići istina da se ono razlikuje u svojoj strukturi i ulozi u odnosu na odraslu populaciju, te da te osobenosti moraju uslovljavati drugačije promišljanje slobodnog vremena mladih, imajući u vidu funkciju koju mora ispuniti u njihovom životu: mladi imaju znatno više slobodnog vremena od odraslih, njihovo slobodno vrijeme determinisano je socijalno-ekonomskom zavisnošću od odraslih, da se ta zavisnost sve više produžava, da takav položaj mladih čini njihovo slobodno vrijeme sve više kontrolisanim od odraslih, ali i „podobnim“ za pojavu neželjenih oblika korišćenja slobodnog vremena, te da slobodno vrijeme mladih, prije svega, ima svoju vaspitno-obrazovnu ulogu i da, u skladu sa tim, mora biti specifično organizovano (Arbunić, 2006).

Neophodno je poznavati sve specifičnosti slobodnog vremena mladih i upravo zbog te specifičnosti nastavnici imaju posebnu ulogu u organizovanju i radu slobodnih učeničkih aktivnosti. Oni imaju ulogu voditelja, tj. koordinatora ili usmjerivača prema dječijim interesima i zadacima vaspitanja u cjelini.

Značaj vannastavnih aktivnosti

Aktivnosti u školi kojima se najlakše može doprijeti do učenika, do njegovih potreba, želja i aspiracija nazivamo jednim imenom vannastavne

aktivnosti. To je dio školske prakse u kojem nema brojčanog ocjenjivanja. Ocjena predstavlja stres za učenika, a vannastavne aktivnosti su prostor bez ocjena i prostor koji nije obavezan.

Aktivnosti poslije časova čine suštinski dio cjelokupnog učenja, jer su potrebe đaka suštinski dio njihovog razvoja. Ali, pored toga, oni ne samo da čine školu prijatnijom, već i kreiraju atmosferu koja promovira školski duh i društvenu interakciju među učenicima u zdravoj atmosferi. Međutim, ako se posmatra dublje, doći će se do evidentnog zaključka da vannastavne aktivnosti pomažu učenicima čak i više na individualnom nivou. Oni postaju odgovorniji, organizovaniji, disciplinovaniji, sigurniji u sebe iz prostog razloga što postižu rezultate i van škole, a razvijaju se u liderskim vještinama koje se izjednačavaju sa postizanjem boljih ocjena i nastavkom školovanja. Štaviše, ti učenici imaju manje disciplinskih problema u školi i van nje i manja je vjerovatnoća da će posegnuti za duvanom, alkoholom i drogama.

Tražeci vezu između zadovoljstva životom u adolescentnom dobu i učestvovanju u vannastavnim aktivnostima, Rik Gilman (Rick Gillman) sa državnog univerziteta u Džordžiji proučavao je 321 đaka (Linda Roxanna Woodard, 2011). Zaključio je da đaci koji učestvuju u većem broju strukturiranih vannastavnih aktivnosti, govore o većem zadovoljstvu školom od onih sa minimalnim ili nikakvim angažovanjem. Gilmanovo istraživanje potvrđuje rezultate prethodnih studija: učestvovanje u vannastavnim aktivnostima povećava đacko osjećanje obaveze prema školi. A isti taj đak raste u zdravijeg i srećnijeg adolescenta.

Kad škola nudi vannastavne aktivnosti, svi su na dobitku. One, ne samo da ispunjavaju slobodno vrijeme đaka koje bi vodilo rizičnom ponašanju, već im pomaže da razviju vještine, stvara izazove i iskustva koja ispunjavaju i obogaćuju (Linda Roxanna Woodard, 2011).

Ako tome pridodamo razvojno-hronološku, emocionalnu i socio-kulturnu heterogenost i slojevitost populacije, jasno je zasto bi problem istraživanja slobodnog vremena mladih, i na njima zasnovanim programima rada u slobodnom vremenu mladih, trebao biti jedan od temeljnih zadataka društva i pedagoške teorije i prakse kao njegovih karakterističnih predstavnika. Prije svega, bio bi to ulog u budućnost – ulog u nove naraštaje koji će pridonositi razvitku društva kao cjeline, ostvarujući se pritom i kao samosvojni i samoostvareni pojedinci i korisni članovi zajednice; „ušteda unaprijed“ – koja se danas mjeri programima sekundarne i tercijalne prevencije, ili bočnije rečeno, tretmana osoba s društveno neprihvatljivim oblicima ponašanja (Arbunić, 2006).

Uloga i mjesto nastavnika u organizovanju i radu učeničkih slobodnih aktivnosti

Dok je u nastavi isključivo rukovodilac, organizator i najčešće jedini subjekt tj. glavna figura, u slobodnim aktivnostima nastavnik je samo u početku

pokretač, a kasnije samo savjetodavni voditelj i pedagoški rukovoditelj, kojemu je glavni cilj da podstiče, savjetuje i usmjerava. Važno je naglasiti da su slobodne aktivnosti, prije svega, aktivnosti učenika te da oni u tim aktivnostima trebaju maksimalno izražavati svoje slobodne i stvaralačke uloge. Međutim, bitna je činjenica da su slobodne aktivnosti i dio sistematizovanog i organizovanog vaspitno-obrazovnog procesa u školama, pa s toga ne mogu biti prepuštene samo volji učenika (Ugrina).

Uloga nastavnika u organizovanju i radu slobodnih učeničkih aktivnosti je, u stvari, u stvaranju uslova unutar slobodnih aktivnosti, kojima se omogućuje rukovodeća uloga učenika. Samostalnost učenika i njihova sposobnost za samorukovođenje slobodnim aktivnostima, naime, nije pretpostavka za organizovanje slobodnih aktivnosti, već zadatak koji upravo treba da se tako ostvari slobodnim aktivnostima učenika u školi. Zadak nastavnika je da učenika osposobi i dovede do prave i potpune samostalnosti.

U razrednoj nastavi interesovanja učenika nijesu još dovoljno izdiferencirana, te nije potrebno organizovati posebne grupe i sekcije slobodnih aktivnosti, naročito ne iz oblasti nastavnih predmeta. Na tome uzrastu su učenici uključeni u aktivnosti odjeljske zajednice i akcije odreda škole, te se na taj način pruža mogućnost i za razvijanje posebnih interesovanja i sposobnosti. Postepenim sazrijevanjem i pod uticajem dobro organizovanih vaspitno-obrazovnih aktivnosti, u IV razredu se kod nekih učenika mogu već ispoljiti posebna interesovanja za rad u nekoj sekciji, naročito u kulturno-umjetničkim i sportskim aktivnostima. Nastavnici razredne nastave, na osnovu praćenja razvoja učenika i uočavanja posebnih interesovanja kod njih, mogu organizovati i posebne oblike slobodnih aktivnosti, ali i tada to ne moraju biti odvojene sekcije za svako odjeljenje. Učenici iz više odjeljenja istog razreda, ili više razreda (npr. IV i V) mogu se okupiti u istim aktivnostima (hor, recitatorske, dramske, sportske aktivnosti), što će zavisiti od broja zainteresovanih učenika. Za učenike predmetne nastave, počev od VI razreda, treba organizovati anketiranje na početku školske godine. Na osnovu dobijenih rezultata, organizuju se one vrste i oblici za koje se učenici izjasne. Prirodno je da većina učenika nastavi rad u onim sekcijama u kojima je učestvovala prethodnih godina. Međutim, neki učenici to ne žele i oni imaju pravo da pređu u drugu sekciju. Faktor ponašanja može biti to što su zadovoljili svoje interesovanje, ili da pak, nijesu zadovoljili zbog loše organizacije rada (neinteresantnih sadržaja, nemogućnosti da kreiraju itd.). Bez obzira na to, ipak se često i neopravdano mijenjanje sekcija ne odobrava.

Učeniku se zbog slabog uspjeha ne može uskratiti učešće u slobodnim aktivnostima. Ali, trebamo skrenuti pažnju na njegove obaveze prema nastavi i stimulisati na pojačan rad i odgovornost. Pri tome, treba imati na umu, da angažovanje u slobodnim aktivnostima stvara priliku za afirmaciju svega

pozitivnog u ličnosti. Slobodne aktivnosti pružaju posebne mogućnosti za upoznavanje sposobnosti, osobina ličnosti, inovaciju, kao osnovu za individualizaciju vaspitno-obrazovnog procesa. To upućuje nastavnika na diferencirani pristup učeniku. Prema tome, u okviru iste sekcije može se raditi u dvije ili tri grupe, odnosno, može se organizovati rad u više sekcija iste vrste, ali sa različitim nivoom zahtijeva i složenosti programa.

Jedan od značajnih uslova za ostvarivanje što boljih rezultata rada u slobodnim aktivnostima, jeste i pedagoški osmišljena organizacija rada sekcija sa adekvatno odabranim metodama i postupcima rada, aktivnom učestvovanju učenika u svim fazama rada – od planiranja sadržaja, preko realizacije programa, do sagledavanja i vrednovanja ostvarenih rezultata grupe i pojedinaca – ostvaruju se osnovni principi rada u slobodnim aktivnostima: dobrovoljnost, sloboda izbora djelatnosti.

Opterećenost učenika, zbog angažovanja u slobodnim aktivnostima, mora biti u skladu sa njihovim uzrastom i mogućnostima. Po pravilu, učenici mogu biti članovi najviše dvije slobodne aktivnosti. Odlične učenike treba pustiti da se sami opredijele za veći broj aktivnosti, ukoliko to stvarno žele. Mora se spriječiti praksa, da nastavnici usmjeravaju odlične učenike, ili one iz određenih predmeta u sekcije iz tih predmeta. To se ne smije dopustiti, kako zbog ogrešenja o principe rada u slobodnim aktivnostima, tako i zbog opterećivanja učenika. Pored toga, iz potrebe za svestranim razvojem učenika, proizilazi neophodnost da se oni sami uključuju u razne slobodne aktivnosti, iz kulturno-umjetničkih, sportskih, tehničkih oblasti, a što je istovremeno u prirodi interesovanja učenika osnovnoškolskog uzrasta. Do opterećenja učenika dolazi u slučajevima kada se, umjesto permanentnog rada tokom cijele školske godine, radi kampanjski i to počne sa vježbanjem i pripremanjem pred neko takmičenje ili konkurs.

I raspored rada slobodnih aktivnosti, ako nije vremenski dobro odmjeren, može da doprinese opterećenju i zamoru učenika. Poželjno je da, nekoliko dana prije sastanka, bude objavljen i sadržaj sastanka, kako bi se priključili i drugi zainteresovani učenici (ukoliko je sastanak otvoren i za one koji nijesu njeni članovi). Broj učenika u sekcijama zavisi od karaktera rada. Ukoliko je u pitanju praktičan rad, onda je grupu, koja broji više od 20 učenika, bolje podijeliti u dvije grupe.

Rad u slobodnim aktivnostima obaveza je nastavnika i ulazi u raspored njegovog sedmičnog radnog vremena.

Da bi stvaralačke mogućnosti učenika u slobodnim aktivnostima došle do punog izražaja, potrebno je da postoje dobri organizacijski, materijalni i kadrovski uslovi u školama koji će ih otkrivati, podsticati, usmjeravati i razvijati, a ne gušiti svojim netolerantnim okolnostima i zahtjevima. Djeca se najviše opredjeljuju za sportsko-rekreativne, kulturno-umjetničke grupe slobodnih aktivnosti, što je u skladu sa dječijim potrebama i željama za rekreacijom, ali

i uslovima rada u školama, jer te dvije grupe aktivnosti zahtijevaju najmanje materijalnih izdataka.

Za dobro vaspitno djelovanje i vođenje slobodnih aktivnosti, ipak nije dovoljan samo entuzijazam nastavnika, već i njegova osposobljenost za taj rad, tj. potrebna su određena stručna znanja i metodičke pripreme (Ugrina).

Zaključak

Svojom širinom i ogromnim mogućnostima, slobodno vrijeme pruža mladima nevjerovatne mogućnosti za njihov „samostalni“ razvoj, samopo-tvrđivanje i stvaralaštvo.

Bogatom i raznovrsnom ponudom vannastavnih aktivnosti, škola dodatno utiče da učenici svoje slobodno vrijeme i izvan škole provode što sadržajnije i kvalitetnije, a samim tim, služi kao sredstvo za sprečavanje neželjenog ponašanja mladih.

Ono što nastavu objektivno ograničava da bude više interesantna i prilagođena učenicima (ne samo „prosječnom“ učeniku) jesu propisani programi i sadržaji gotovih činjenica generalizacija, dubina i obima znanja, a posebno načini i oblici rada što je manje prisutno u slobodnim aktivnostima. Ipak i slobodnim aktivnostima potrebno je poboljšati spoljne uslove kao što su prostor, sredstva, vrijeme i organizacija rada.

Osim toga možda je važnije da se „faktor nastavnik“ bolje osposobi i stimuliše za taj segment školskog djelovanja kako bismo motivisali i zainteresovali učenike da se uključe u taj rad.

Literatura:

– Arbunić, A. (2006): „Slobodno vrijeme djece otoka Hvara i njihova dob“. *Odgovne znanost.8,1*; 171-190.

– Arbunić, A.(1998): „Poznavanje interesa djece i njihovih roditelja za slobodnim aktivnostima kao temelj programa primarne prevencije poremećaja u ponašanju“. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 34 (1)*117-126, Zagreb

– Grandić R.: *Slobodno vreme – priručnik*. Izdanje autora, Novi Sad, 2000.

– Linda Roxanne Woodard, Deltona High School, Florida: *Vannastavne aktivnosti u američkim školama*. www.pedagog.org.rs/

– Martinčević J.: „Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole“. *Život i škola*, br. 24 (2/2010) god. 56, str.19-34.

– Pešota, S.: „Kurikulum povijesti i slobodno vrijeme učenika“, *Povijest u nastavi*. www.hrčak.srece.hr/file/Slično

- Stepanović, I. & Videnović, M. & Plut, D.: „Obrazci ponašanja mladih tokom slobodnog vremena“. *Sociologija*, Vol.11 (2009) 3; str. 247-261.
- Ugrina, A.: *Slobodno vrijeme i mladi*. infoz.ffzg.hr/afric/MetodeII/Arhiva01.../Ana_Ugrina.htm
- Vidulin-Orbanić, S.: „Fenomen slobodnog vremena u posmodernom društvu“. *Metodički obzori* 3 (2008) 2; str. 19-33.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju. *Službeni list Republike Crne Gore*, br. 64 od 28.novembra 2002. godine.

**IMPORTANCE OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES
FOR THE PROPER ORGANIZATION OF FREE
TIME OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

Abstract:

For reaching education goals school uses diverse forms of work and acting. Activities in schools may be best communicated to students if it is based on their wishes and aspirations and such activities are called extracurricular. That is in fact student's free time on voluntary basis taking place in school.

Extracurricular activities add very much to a friendly school environment if well managed and organized by school. They create atmosphere where school spirit freely develops, social interaction among students becomes sounder. Students themselves become more responsible, more organized and more confident which reduces number of disciplinary problems in or out of school. It makes a good shield against tobacco, alcohol and drug addiction. This is an investment into the future in advance.

Key words: extracurricular activities, free time, school, young, teacher

POZIV NA SARADNJU

SUGESTIJE SARADNICIMA

Poštovani saradnici,

Vaspitanje i obrazovanje, Časopis za pedagošku teoriju i praksu, objavljuje tekstove u skladu sa zahtjevima međunarodnih standarda razvrstane u sljedeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledne naučne i stručne radove. Časopis, pored ovih radova, objavljuje priloge: prevode, analize, portrete, prikaze, aktuelne informacije, ocjene, bibliografije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja. Pozivamo na saradnju sa željom da nam šaljete teorijske radove, rezultate sprovedenih eksperimentalnih istraživanja, priloge koji govore o inoviranom nastavnom i vaspitnom radu u školi i ostale stručne radove svih nivoa obrazovanja.

Objavljuju se samo prethodno neobjavljeni radovi, osim prevoda sa stranih jezika i preuzetih radova, po prethodno pribavljenom odobrenju.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sljedećih standarda izloženih u ovom uputstvu:

a) Obim teorijskih i istraživačkih radova je najviše do jednog autorskog tabaka, odnosno 16 stranica, normalnog proreda (30 redova na stranici), izuzimajući prostor za rezime (abstract) i popis korišćene literature. Drugi radovi (portreti, prikazi, informacije, osvrti, ocjene, kritičke opservacije, bibliografije i sl.) mogu biti opseg od 2 do 5 stranica.

b) Svi tekstovi treba da budu pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine slova 11.5 tačaka, širina sloga 126 mm, visina sloga 197 mm, prored 1,5.

c) Rad se piše po sopstvenom izboru latinicom ili ćirilicom, a biće objavljen u pismu koje odredi autor.

d) Naslov rada treba da bude precizan, sažet i jasan. Iznad naslova rada piše se ime i prezime autora, ili više njih, a uz ime treba staviti fusnotu koja

sadrži zvanje autora i podatke o radu: izvod iz doktorske ili magistarske teze, izvod iz istraživačkog projekta i njegov naziv, kao i druge bitne podatke o autoru i radu.

e) Na početku rada se nalazi koncizan i informativan rezime na crnogorskom (srpskom, bošnjačkom, hrvatskom) jeziku do 15 redova koji sadrži cilj rada i saopštene osnovne rezultate u radu. Na kraju rezimea navesti do 6 ključnih riječi koje su stručno i naučno relevantne za prezentirani sadržaj.

f) Imena stranih autora u tekstu se navode u originalu ili transkribovano, fonetskim pisanjem prezimena, poslije čega se ime navodi izvorno uz godinu objavljivanja rada, npr. Pijaže (Piaget, 1990). Ako se u radu koristi članak iz nekog časopisa navod treba da sadrži: ime autora, godina izdanja (u zagradi), naslov članka, puno ime časopisa istaknuto kurzivom, mjesto izdanja, broj i broj stranice. Ako se navodi njen dokument on sadrži: ime autora, godina, naziv dokumenta (kurziv), datum kad je sajt posjećen i internet adresa. Na kraju rada se prilaže spisak literature gdje bibliografska jedinica treba da sadrži prezime i inicijale imena autora, godina izdanja (u zagradi), naslov knjige pisan kurzivom, mjesto izdanja i izdavača.

g) Autor rada uz svoje ime dostavlja Redakciji časopisa kontakt adresu, e-mail adresu i telefon, kao i osnovne podatke o radnoj angažovanosti.

Rad koji nije pripremljen po ovim standardima neće biti uključen u proceduru recenziranja o čemu se autor obavještava.

Svi radovi se anonimno recenziraju od strane najmanje dva recenzenta. Radovi se ijekaviziraju. Redakcija donosi odluku o objavljivanju rada o čemu obavještava autora u roku od tri mjeseca. Uredništvo objavljuje radove nezavisno od redosljeda prispjeća. Rukopisi se ne vraćaju.

Radove i priloge dostaviti elektronskom poštom, odnosno na CD-u ili disketi, uz koje se može priložiti i štampani tekst.

Radove slati na adresu:

Ministarstvo prosvjete i nauke - sektor za nauku - za Časopis „**Vaspitanje i obrazovanje**” Podgorica, Rimski trg bb

ili e-mail: casopis.mpin@mps.gov.me

radovan.damjanovic@mps.gov.me

snezana.jovanovic@mna.gov.me

Redakcija