PEDAGOGIJA

PEDAGOGY

Lj. MAROLT: *Različite koncepcije predškolske ustanove;* R. N. KULIĆ: *Ekonomika obrazovanja u sistemu nauka o vaspitanju*; J. STANISAVLJEVIĆ, K. JOVANOVIĆ: *Primena mapa pojmova u realizaciji programskih sadržaja botanike u srednjoj školi*; N. DŽAMIĆ ŠEPA, T. MILJANOVIĆ, V. ŽUPANEC, T. PRIBIĆEVIĆ: *Stavovi nastavnika biologije o nastavnom programu biologije za osnovnu školu.*

4

2014

GOD. LXIX Str. 459 - 614 BEOGRAD, 2014.

BEOGRAD

P E D A G O G I J A
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

Časopis izlazi od jula 1946. godine pod nazivom *Savremena škola - časopis za pedagoška pitanja*, a od 1963. godine pod sadašnjim nazivom *Pedagogija*.

***

Ministarstvo za nauku, tehnologiju i razvoj Republike Srbije, rešenjem br. 413-00-356/2001-01 od 26. 07. 2001.god. ocenilo je da je časopis *Pedagogija* od posebnog interesa za nauku.

***

Časopis izlazi uz finansijsku pomoć Ministarstva prosvete i nauke Republike Srbije.

***

Pretplata se šalje na žiro račun:
205-21100-32

***

Izlazi tromesečno.
Rukopisi se ne vraćaju.
Pretplata na časopis traje sve dok se ne otkaže.
Pretplata na časopis za narednu godinu otkazuje se najkasnije u decembru tekuće godine.

***

Štampa: »Rotografika« Subotica

GLAVNI UREDNIK
dr Radenko Krulj

ODGOVORNI UREDNIK
dr Boško Vlahović

REDAKCIJA
dr Marijan Blažič, Ljubljana
dr Ratko Đukanović, Podgorica
dr Grozdanka Gojkov, Vršac
dr Radenko Krulj, Kosovska Mitrovica
dr Ljubomir Kocić, Beograd
dr Nikola Petrov, Skoplje
dr Nataša Vujisić Živković, Beograd
dr Boško Vlahović, Beograd

SEKRETAR REDAKCIJE
Svetlana Lazić

LEKTOR I KOREKTOR
Spomenka Tripković

PREVODIOCI
Marina Cvetković (engleski jezik)
mr Miroslava Pecović (ruski jezik)

TEHNIČKI UREDNIK
Angelina Mraković

Uredništvo i administracija:
Beograd, Gospodar Jovanova 22, tel./faks: (011) 2622-043
E-mail: forumpedagoga@gmail.com

sadržaj

P E D A G O G I J A
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

4 | 2014

UDK-37 ISSN 0031-3807 GOD. LXIX str. 459 – 614

RASPRAVE I ČLANCI

MA Ljiljana Marolt **465** *Različite koncepcije predškolske ustanove*

PhD Winfried Böhm
PhD Dieter Lenzen **480** *Detinjstvo, skriveni program i pedagoški odnos*

MA Mladen Radulović **495** *Razumevanje obrazovnih aspiracija u ključu Pjera Burdijea*

Dr Boško Milovanović
Dr Mirjana Stakić **505** *Smisao i značaj verskog obrazovanja*

Dr Radivoje N. Kulić **512** *Ekonomika obrazovanja u sistemu nauka o vaspitanju*

Dr Zvezdan Arsić
Mr Jelena Krulj Drašković **523** *Pedagoška teleologija u funkciji koncipiranja i razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja*

ISTRAŽIVANJA

Dr Ivan Tasić
Dr Dragana Glušac
Dr Dragan Cvetković **531** *Motivacione funkcije direktora u odnosu na zaposlene*

Dr Emilija Lazarević **540** *Semantička razvijenost dece predškolskog uzrasta*

Dr Filduza R. Prušević Sadović **549** *Efekti primene inovativnih modela rada u razrednoj nastavi*

Dr Jelena Stanisavljević
MA Katarina Jovanović **555** *Primena mapa pojmova u realizaciji botaničkih programskih sadržaja u srednjoj školi*

Mr Nada Džamić Šepa
Dr Tomka Miljanović
Dr Vera Županec
Tijana Pribićević **561** *Stavovi nastavnika biologije o nastavnom programu biologije za osnovnu školu*

METODIČKA PITANJA

Dr Ljiljana Mitić **570** *Ekološke potrebe u funkciji zaštite životne sredine*

Dr Slavoljub Hilčenko **582** *Učenje i modeli animiranih filmova u razrednoj nastavi*

ISTORIJA PEDAGOGIJE

MA Ivana Mrvoš
Dr Radovan Antonijević
Dr Nataša Vujisić Živković **590** *Metodika kolektivnog vaspitanja Antona Semijonoviča Makarenka – povodom 75. godina od smrti*

PRIKAZ

Milena Žikić **599** *Monografija o metodologiji istraživanja istorije*

Neda Pavlović **603** *Kreativne ideje u vaspitno-obrazovnom radu sa učenicima mlađih razreda osnovne škole*

Dr Nataša Vujisić Živković **605** *Jedan nekonvencionalni prikaz obrazovnog sistema*

Milka Nikolić **607** *Doprinos časopisa »Učitelj« kontinuitetu profesionalnog usavršavanja učiteljskog kadra*

611 **PREGLED SADRŽAJA ZA 2014. GODINU**

contents

P E D A G O G Y
PERIODICAL OF PEDAGOGUES' FORUM **4 | 2014**

UDK-37 ISSN 0031- 3807 VOL LXIX PG. 459 – 614

DISCUSSIONS AND ARTICLES

Ljiljana Marolt, MA **465** *Different concepts of a pre-school institution*

Winfried Böhm, PhD
Dieter Lenzen, PhD **480** *Childhood, concelaed programme and pedgogical relation*

Mladen Radulović, MA **495** *Understanding educational aspirations in the key of Piere Burdie*

Boško Milovanović, PhD
Mirjana Stakić, PhD **505** *Sense and significance of religiious education*

Radivoje N. Kulić, PhD **512** *Economics of education in the system of science of pedagogical work*

Zvezdan Arsić, PhD
Jelena Krulj Drašković, MA **523** *Pedagogical teleology functioning in conceptualisation and development of the system of pedagogogical work and education*

RESEARCH

Ivan Tasić, PhD
Dragana Glušac, PhD
Dragan Cvetković, PhD **531** *Motivational functions of the principal in realtion to the employees*

Emilija Lazarević, PhD **540** *Semantic development of pre-school children*

Filduza R. Prušević Sadović, PhD **549** *Effects of application of innovative models of work in primary school teacning*

Jelena Stanisavljević, PhD
Katarina Jovanović, MA **555** *Application of mind maps in realisation of botanical curricula in high schools*

Nada Džamić Šepa, MA
Tomka Miljanović, PhD
Vera Županec, PhD
Tijana Pribićević **561** *Attitudes of bilogy tachers about the curricula for the primary school*

METHODOLOGICAL ISSUES

Ljiljana Mitić, PhD **570** *Ecological needs funcitoning in environment preservation*

Slavoljub Hilčenko, PhD **582** *Learning and models of animated films in the first cycle of the primary school*

HISTORY OF PEDAGOGY

Ivana Mrvoš, MA
Radovan Antonijević, PhD
Nataša Vujisić Živković, PhD **590** *Methodology of collective education of Anton Semijonoviča Makarenko – on the occasion of the 75th anniversary of his death*

REVIEW

Milena Žikić **599** *Monograph on methodological research of history*

Neda Pavlović **603** *Creative ideas in pedagogical-educationa work with children of lower grades of the primary school*

Nataša Vujisić Živković, PhD **605** *An unconventional overview of the education system*

Milka Nikolić **607** *The contribution of the journal The Teacher to the continuity of professional training of teachers*

611 **CONTENTS REVIEW FOR 2014. YEAR**

содержание

ПЕДАГОГИКА
ИЗДАЕТСЯ ФОРУМОМ ПЕДАГОГОВ

4 | 2014

УДК-37 ИССН0031-3807 ГОД. LXIX стр. 459 – 614

ТРУДЫ И СТСТЫИ

МА Лиляна Маролт **465** *Разные концепции дошкольных учреждений*

Др Винфрид Бем
Др Дитер Ленцен **480** *Детство, скрытые программы, педагогическое отношение*

МА Младен Радулович **495** *Понимание образовательных устремлений в контексте теории Пьера Бурдье*

Др Бошко Милованович
Др Мирьяна Стакич **505** *Смысл и значение религиозного образования*

Др Радивое Н. Кулич **512** *Экономика образования в системе наук о васпитании*

Др Звездан Арсич
Мр Елена Круль Драшкович **523** *Педагогическая телеология в функции создания концепции и разработки сисметы воспитания и образования*

ИСЦЛЕДОВАНИЯ

Др Иван Тасич
Др Драгана Глушац
Др Драган Цветкович **531** *Мотивационные функции директора в отношении к сотрудникам*

Др Эмилия Лазаревич **540** *Семантическое развитие у дошкольников*

Др Филдуза Прушевич Садович **549** *Эффекты применения в начальной школе инновационных форм работы*

Др Елена Станисавлевич
МА Катарина Йованович **555** *Применение карт понятий в реализации ботанических программных содержаний в средней школе*

Мр Нада Джамич Шепа
Др Томка Милянович
Др Вера Жупанец
Тияна Прибичевич **561** *Мнение преподавателей биологии о учебной программе по биологии для начальной школы*

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ

Др Лиляна Митич **570** *Экологические потребности в функции охраны окружающей среды*

Др Славолюб Хилченко 582 *Обучение и модели анимационных фильмов в начальной школе*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

МА Ивана Мрвош
Др Радован Антониевич
Др Наташа Вуисич Живкович 590 *Методика коллективного воспитания Антона Семеновича Макаренко – по поводу 75. летия от его смерти*

ОБЗОР

Милена Жикич 599 *Монография о методологии исследования истории*

Неда Павлович 603 *Творческие идеи в воспитательно образовательной работе с учащимися младших классов начальной школы*

Др Наташа Вуисич Живкович 605 *Нетрадиционные обзор системы образования*

Милка Николич 607 *Вклад журнала Учителей непрерывности профессионала повышение квалификации учителей*

611 ОБЗОР СОДЕРЖАНИЯ ДЛЯ 2014. ГОДА

MA Ljiljana MAROLT
Savetnica u Grupi za poslove predškolskog vaspitanja i obrazovanja MPNTR Republike Srbije, Beograd

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK: 373.2.014
373.23/.24

RAZLIČITE KONCEPCIJE PREDŠKOLSKE USTANOVE

Rezime: *Kompleksna problematika življenja i odrastanja dece ne iscrpljuje se u sferi razmatranja nastajanja i razvoja vanporodičnog, institucionalnog vaspitanja dece predškolskog uzrasta. Ali razmišljanje o mogućim značenjima i funkcijama različitih tipova predškolskih ustanova ne može prenebregnuti korpus pitanja koja su pratila proces institucionalizacije predškolskog vaspitanja. Mada se unapređivanje kvaliteta života male dece sve više postavlja kao prioritet na nacionalnom i međunarodnom nivou (izražen kroz istraživanja, inicijative u okviru politike brige o deci, zalaganje za uvažavanje važnosti ranih uzrasta i razvoj programa predškolskog vaspitanja), pitanje u kojim pravcima je moguće transformisati ustanove ostaje otvoreno za promišljanje i bez jednog, univerzalnog, odgovora. U radu se zastupa stanovište da je način konceptualizovanja i funkcionisanja različitih predškolskih ustanova u osobenim društvenoistorijskim, ekonomskim i političkim kontekstima rezultat i različitih teorijskih polazišta u razumevanju deteta i detinjstva, učenja i razvoja, uloga odraslih. Neki tipovi institucija u prošlosti prikazani su s namerom da se otvori prostor za promišljanje mogućnosti transformacije predškolskih ustanova, odnosno vaspitne prakse koja se u njima odvija. Ako je predškolska ustanova jedan od mogućih i važnih životnih konteksta dece, onda je posebno značajno istraživati kakav je taj kontekst i kome on zaista služi; šta ovaj kontekst znači za decu i porodice; kakva iskustva i prilike pruža deci da žive svoja detinjstva i aktivno učestvuju u svemu što se njih tiče i na koji način im šalje poruku da su važna i da se njihove ličnosti i porodice poštuju.*

Ključne reči*: predškolska ustanova kao socijalna konstrukcija, institucionalizacija predškolskog vaspitanja, dečji vrt – kindergarten, casa dei bambini, dečji dom.*

Predškolska ustanova kao socijalna konstrukcija

Zamislimo ovakvu situaciju: naumili smo da rekonstruišemo civilizaciju s kraja 20. i početka 21. veka rukovođeni jednom centralnom idejom – da u savremenom svetu ne postoji nijedan dečji vrtić niti ikakva prethodna predstava o njemu. O čemu bismo morali da povedemo računa pri razvijanju takve jedne priče? Verovatno bismo najpre razmišljali o tome šta želimo za malu decu, na koji način da ih pozicioniramo i kakve uloge bi pripadale svim važnim učesnicima: deci, roditeljima, profesionalcima,

drugim odraslima. Morali bismo da odlučimo da li je važno o kakvoj je zajednici reč, kakve su kulturne prakse podizanja dece i kakva je odgovornost društva u domenu brige o najmlađima. Mogli bismo se upustiti u osmišljavanje nekih novih zanimanja i prostora koji bi bili u vezi sa detinjstvom i odrastanjem. Možda bismo odlučili da naša priča »pokriva« period dok naši protagonisti, deca, ne krenu u školu (jer nju, za potrebe ovog promišljanja, nismo predvideli da ukidamo).

Na koji bi bitan način okolnosti življenja u savremenim društvima bile promenjene činjenicom da ne postoji jedno takvo mesto, moguće polje življenja i odrastanja dece, kakvo je dečji vrtić? Kako bi izgledao svet bez dečjih vrtića? Čini se da bi kreator scenarija bio u dosta komplikovanoj situaciji – najpre da odbaci prethodno usvojene, izgrađene koncepte o značenju (značenjima) dečjeg vrtića, o njegovim društvenim funkcijama, da bi, vođen imaginacijom i promišljanjem, mogao da ponudi predlog nekih alternativnih svetova dece i detinjstva...

Kompleksna problematika življenja i odrastanja dece nekad i danas ne iscrpljuje se u sferi razmatranja nastajanja i razvoja vanporodičnog, institucionalnog javnog vaspitanja dece predškolskog uzrasta. Ali razmišljanje o mogućim značenjima i funkcijama različitih tipova predškolskih ustanova ne može prenebregnuti korpus pitanja koja su pratila proces institucionalizacije predškolskog vaspitanja. Pokušaćemo da u ovom radu ukažemo na neka od tih pitanja.

Terminom predškolska ustanova obuhvatićemo različite tipove institucija predškolskog vaspitanja i obrazovanja, koje su nastajale i menjale se pod uticajem i u kontekstima različitih društvenoistorijskih, ekonomskih, kulturnih, političkih procesa i okolnosti. Menjale su se i uspostavljale njihove »fizionomije« i priroda odnosa u njima, odnos prema detetu i okruženju, određivanje njihovih osnovnih funkcija i svrhe, kao što su se, tokom istorijskog procesa razvoja institucionalnog predškolskog vaspitanja, menjala i uspostavljala različita razumevanja deteta i detinjstva, učenja i razvoja, uloga odraslih.

Polazeći od kritičkih analiza društvenih institucija 60-ih i posebno 70-ih godina prošlog veka, u vreme ekspanzije pokreta za predškolsko vaspitanje, prof. Aleksandra Marjanović ukazivala je na neophodnost institucionalnog vaspitanja ali i na potrebu da se ono transformiše: »Jednostavno ukinuti institucionalno vaspitanje dece, što je krajnja konsekvenca kritičkih analiza ustanova, značilo bi mnogostruko pogoršati uslove odrastanja male dece u društvu u kome porodica više nije u stanju da sama podiže decu, niti je društvo edukativno da bi bilo podesan neposredan kontekst odrastanja; b) institucionalno vaspitanje nosi u sebi latentne mogućnosti punovrednog odrastanja, koje su potpuno neostvarene...«[1] I ma koliko se unapređivanje kvaliteta života male dece sve više postavljalo kao nacionalni i internacionalni prioritet, izražen kroz istraživanja, inicijative u okviru politike brige o deci, razvoj programa predškolskog vaspitanja i zalaganje za uvažavanje važnosti ranih uzrasta, pitanje u kom pravcu je moguće transformisati ustanove ostaje otvoreno za promišljanje i bez jednog, univerzalnog, odgovora. Kako to naglašava Martin Vudhed, »dobro je imati na umu da je 'rano detinjstvo' kulturno konstruisan koncept i pitati se koliko su teorije, istraživanja i politike koje se odnose na rano detinjstvo 'po meri dece', za koju tvrde da ih opisuju, štite i promovišu kroz propise i usluge« (Vudhed, 2012: 68).

[1] Marjanović, A. (1987). Tematsko programiranje: izvori, konceptualizacija, pedagoška razrada i primena, efekti. *Predškolsko dete*, *17*(1–4), str. 44–45.

Reći da je predškolska ustanova socijalna institucija sa specijalizovanim funkcijama i namenama, označava »ne samo da je ona institucionalno uspostavljena – definisana određenim zakonima i normativima po svim bitnim elementima svoga funkcionisanja (funkciji, organizaciji, finansiranju, nadzoru, sadržaju) već i društveno uspostavljena – reflektujući sve osobenosti i karakteristike društva, društvenih tokova, potreba i zbivanja (ideoloških, pragmatičnih, deklarativnih, tradicijskih) i, sa druge strane, predstavljajući na mikroplanu socijalnu sredinu uspostavljenih odnosa, položaja, uloga, raspodele moći i sistema komunikacije« (Pavlović Breneselović, 1993: 27).

Koncepcija otvorenog sistema vaspitanja polazi od progresivističkih ideja i kritike vaspitno-obrazovnih ustanova (u prvom redu škole), kao zatvorenih institucija otuđenih od dece i roditelja, od drugih ljudi i institucija i od društva u celini. Koncepcija društvenog vaspitanja male dece, kao jedan teorijski model predškolskog vaspitanja, predstavlja domen u kojem se problematizuju suštinska pitanja institucionalnog predškolskog vaspitanja: shvatanja o detetu i detinjstvu, ciljevi vaspitanja, uloga vaspitača, roditelj u procesu vaspitanja, struktura institucije. Po ovoj koncepciji, program vaspitanja nije unapred dat, nije skup zadatih sadržaja i uloga koje se mogu preneti, implementirati u bilo koji institucionalni (društveni i kulturni) kontekst: »Program je način oblikovanja samog života u dečjem vrtiću.«[2] Otvorenost predškolske ustanove podrazumeva pre svega »da ona bude mesto smisaonog življenja za decu i skup prilika i mogućnosti za njihov celovit lični razvoj a ne mesto gde se deca pripremaju za neke odabrane zadatke budućeg života« (Pešić, 2000: 44–45). Koncepcija otvorene vaspitne ustanove, kao »zamisao, teorija«, ako i prethodi vaspitanju kao društvenoj praksi, od nje ne može biti odvojena, već je konstituiše kao istraživanje i konstruisanje zajedničkog polja značenja delatnih subjekata, svih učesnika koji tu praksu grade u jedinstvenom, specifičnom kontekstu. Možemo, stoga, promišljati o predškolskoj ustanovi kao o instituciji koja se »kulturno uspostavlja«, kao o sistemu koji odražava odnos (na makro i mikro planu) dva međusobno povezana, neodvojiva procesa – kulturne reprodukcije i kulturne produkcije; taj odnos posreduje se vaspitanjem koje je »istodobno prosleđivanje staroga i otvaranje duha da prihvati novo« (Morin, 2002: 78). Svaka ustanova nastaje u određenom društvenom i istorijskom kontekstu, tvori poseban kulturni identitet, kao deo šire kulture i društva kojem pripada (nosi svoju tradiciju, norme, ideje, pravila, koji se prosleđuju iz naraštaja u naraštaj), kako Morin ističe »specifičan kapital verovanja, ideja, vrednosti, mitova i to posebice onih koji povezuju neku posebnu zajednicu s njihovim precima...« (ibid.: 63). Trajanje koje se obezbeđuje transmisijom kulturnih vrednosti (princip kontinuiteta) uslov je za očuvanje kulturnog identiteta institucije. Ali nijedna ustanova nije društveno, kulturno, istorijski izmeštena, niti je u vrednosnom vakuumu; nije jednom uspostavljen, nepromenljivi entitet; ona je mreža odnosa i događanja, kontekst koji je u interakciji sa promenljivim okolnostima života.[3] Možemo je shvatati kao »živi organizam« (Strozzi, Filippini, prema: Slunjski, 2006: 17), »integral-

[2] Ibid., str. 50.

[3] Kultura se sve više shvata kao kompleksna, fluidna i kontekstualizovana, kokonstruisana u odnosima individua sa drugima: »Prisvajanje kulturne tradicije postaje sve više zavisno od kreativne hermeneutike savremenika – interpretatora. Tradicija u modernom svetu gubi legitimitet po kome je validna samo stoga što predstavlja način prošlosti. Legitimitet tradicije sada počiva u izvornom i kreativnom prisvajanju tradicije sa stanovišta problema značenja u sadašnjosti […] Refleksivan napor i doprinos individua postaje ključan« (Benhabib prema: Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 58).

ni živi organizam, mesto gde se dele životi između mnogih odraslih i vrlo mnogo dece« (Malaguzzi, prema: Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 59), tj. kompleksan sistem koji iziskuje kontinuirani angažman u smislu traganja i osmišljavanja vlastitog delanja u kompleksnom, neodređenom i promenljivom svetu, pa se »procesi i događanja u njoj ne mogu tumačiti (niti mijenjati) bez povezanosti sa svim ostalim djelovima sa kojima čine cjelinu« (Slunjski, 2006: 75). To je šansa za razvoj praćena rizicima jer »nema evolucije koja nije istodobno dezorganizacija, ali i nova organizacija u svom procesu transformacije ili metamorfoze« (Morin, 2002: 90). U mehanicističkom pogledu na stvarnost, »traga se za univerzalnom ljudskom prirodom i identitetom subjekta koji je koherentan i unifikovan, stabilan i saznatljiv, koji treba da bude pretpostavljen ili realizovan« (Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 56). U takvom poimanju se krije opasnost od zatvaranja, održavanja statusa kvo, otpora prema promeni, prihvatanja »datosti kao modusa normalnosti«, što postaje mogući poligon društvene kontrole i manipulacije (ibid.). Vaspitač postaje tehničar koji realizuje program kao skup zadatih sadržaja, roditelj korisnik usluga, dete predmet obrade, pasivni primalac znanja, a ustanova mesto odvojeno od života, nespremna da se nosi sa stvarnim životnim izazovima i pitanjima dece i odraslih.[4] Bitna pretpostavka transformacije ustanove sadrži se u delanju čoveka kao biološki neustanovljenog i stvaralačkog bića, otvorenog prema kulturi koja sama po sebi nije završena[5], odnosno u promeni načina na koji čovek poima sebe i svet čiji je deo. Jer »svaki doista ljudski razvoj znači usporedni razvoj individualnih autonomija, razvoj sudjelovanja u zajednici i razvoj osjećanja o pripadnosti ljudskoj vrsti« (ibid.: 61). Građenje identiteta ustanove kao kontinuirani proces istraživanja značenja prakse u čijem oblikovanju učestvuju svi zainteresovani subjekti i uvažavanje njihovih perspektiva, daje šansu ostvarivanju jednog dubljeg razumevanja kao osnove ljudske povezanosti, uzajamnosti, solidarnosti i odgovornosti. Ako iskorak u smislu otvaranja (prema unutra i prema spolja), shvatimo kao diskontinuitet, kao pretpostavku za stvaranje sveta i kulture, onda je taj diskontinuitet izraz upitanosti, problematizovanja istrajnih obrazaca mišljenja i delanja kao datosti i neophodnost zauzimanja jedne kritičke perspektive: »Unutrašnja transformacija počinje na temelju lokalnih i u početku gotovo mikroskopskih kreacija, zbiva se u sredini koja je najpre ograničena na nekoliko pojedinaca i ukazuje se u prvo vreme kao odstupanje u odnosu na uobičajenu normalnost [...] povjest napreduje, dakako, ali ne čelimice, poput rijeke, nego kroz odstupanja od putanje koja dolaze od inovacija, ili pak zbog izvanjskih slučajnih događanja« (ibid.: 89).

Upravo na temelju promišljanja suštinskih odlika vaspitanja i radikalne kritike ideologije i dominantnih obrazaca upravljanja vaspitanjem i obrazovanjem u savremenom svetu, grupa savremenih autora postmodernista (Dahlberg, Moss, Pence, 1999) promišlja mogućnosti transformacije ustanova za decu u mesta autentičnog življenja i etičke prakse. Iz jedne drugačije teorijsko-epistemološke paradigme, oni zasnivaju i svoje polazište u pristupu problematici predškolskih institucija: predškolske ustanove su socijalne konstrukcije; one nemaju neka inherentna svojstva, esencijalne kvalitete, niti neophodne svrhe koje bi trebalo da ispune. Drugim rečima, institucije predškol-

[4] Jedan od kritičkih pogleda na konstrukcije predškolske ustanove kao »neophodne tehnologije napretka«, proizašlih iz perspektive projekta moderne, kao dominantnih konstrukcija u tzv. manjinskom svetu današnjice. Videti u: Dahlberg, Moss, Pence, 1996, pp. 63–70.

[5] Uporediti sa: Marjanović, A. (1987). Dečji vrtić kao otvoreni sistem. *Predškolsko dete*, *17*(1–4), str. 59.

skog vaspitanja »moraju se shvatiti kao socijalne konstrukcije zajednice ljudi, izviruć iz naše aktivne interakcije sa drugim ljudima i sa društvom [...] Predškolske institucije i pedagoške prakse sa decom konstituisane su posredstvom dominantnih diskursa u našem društvu i otelotvoruju misli, koncepcije i etiku koja preovlađuje u datom trenutku u datom društvu« (Dahlberg, prema: Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 62). Jer, kako je pre više od tri decenije ukazivala prof. Marjanović: »Problematika predškolskog vaspitanja nije puko praktično-tehničko pitanje, kao što nije ni problem primenjenog naučnog znanja: to je pre svega pitanje moralnog odlučivanja. To znači: da predškolsko vaspitanje treba da bude sagledano ne samo u terminima ekonomskog i tehnološkog razvoja društva već prevashodno u smislu optimalnog razvoja stvaralačke ličnosti.«[6]

Od prvih predškolskih ustanova – čuvališta i vremenski nešto kasnijih dečjih vrtića – sa promenjenim uslovima za socijalizaciju u porodici, istorijski rascep između nege i vaspitanja, pozicioniranje pitanja odrastanja male dece kao privatnog ili državnog, javnog pitanja, reflektuje se i danas, u nešto blažem obliku, na nivou obrazovnih politika i na nivou praksi vanporodičnog, institucionalnog predškolskog vaspitanja. Istorijski i kulturni kontekst razvoja institucija za decu ukazuje na najmanje dva »bloka« društvenoorganizovanog predškolskog vaspitanja: prvi, sa naglašenom funkcijom zbrinjavanja i čuvanja dece, u trajanju od nekoliko sati dnevno (tip institucije sa celodnevnim boravkom dece), orijentisan na decu i porodice »sa potrebom«; drugi, više obrazovno fokusiran, tip poludnevnog programa, organizovan s ciljem da se obogate dečja iskustva. Pojedini autori, ukazujući na nedostatak originalno definisanih funkcija kao polazišta za distinkciju različitih tipova institucija za decu, tvrde da bi se »pre moglo reći da je takva dihotomija bila determinisana istorijskim snagama koje su izvirale iz kulturnih uverenja i vrednosti u odnosu na odgovornosti porodica i majki da se staraju o svojoj deci« (Caldwell, Haddad, prema: Haddad, 2002: 3)[7]. Koncepcija predškolske ustanove kao zamene za porodično vaspitanje i dopune porodičnom vaspitanju, koja treba da u najvećoj meri reprezentuje model majčinske nege, oblikovala se u okviru kontradikcije između dominantne konstrukcije materinstva (koja pretpostavlja da je ekskluzivna majčina nega najbolji način za podizanje male dece) i ekonomske realnosti, u kojoj sve veći broj majki nije bio u mogućnosti da pruži takvo ekskluzivno staranje. Ideja da je majčina nega neophodna za siguran razvoj i da, u njenom odsustvu, nega treba da bude modelovana u obliku dijadnog odnosa majka–dete nazvana je »pedagogijom vezivanja« (uporediti: Dahlberg, Moss, Pence, 1996: 64; Woodhead, 2005: 8). Iako je tip ustanove »po modelu porodice« bio najizraženiji u Velikoj Britaniji i Americi (sa pomenutom ideološkom posvećenošću materinstvu, visokim vrednovanjem individualnosti i ambivalentnim odnosom prema kolektivnijim odnosima i načinima ra-

[6] Marjanović, A. (1977). Preschool institutions between family and school. In: *Book of apstrakts – In the greatest benefit of the child*, p. 180.

[7] U Velikoj Britaniji, SAD, Holandiji, Australiji, kreatori politike tradicionalno su se prema pitanju odrastanja male dece određivali kao prema privatnom pitanju porodice. Doskora je pristup javnim institucijama u Velikoj Britaniji i Americi bio ograničen na porodice sa niskim socioekonomskim statusom i na decu »pod rizikom«. Model zajedničke odgovornosti između porodice i države razvijan je u nordijskim zemljama (Danskoj, Finskoj, Norveškoj i Švedskoj), a institucije za decu integrisane su u okviru sveobuhvatne socijalne politike; upis dece je pravo regulisano zakonom; većina ustanova nudi celodnevne programe a istorijske razlike između ustanova za celodnevni boravak (day care centre) i poludnevnih programa (kindergarten) praktično su nestale (uporediti sa: Haddad, 2002).

da), ovaj tip ustanove dobio je u jednom trenutku legitimitet i u Švedskoj. Razlozi za to bili su drugačiji: »Porasla je zabrinutost zbog bezličnog i birokratskog karaktera kako škola tako i predškolskih ustanova, i potreba da se predškolske ustanove zaštite od sve većeg poškolovavanja« (Dahlberg, Moss, Pence, 1996: 64). Uvažavajući specifične kontekste (društvene, ekonomske, ideološke, tradicijske, kulturne) različitih zemalja, mogli bismo konstatovati da se razvoj određenih tipova institucija za decu odvijao i u smislu specifičnog pozicioniranja predškolske ustanove u odnosu na porodicu, s jedne strane, i na školu s druge strane. Shodno tome, određivane su prioritetne funkcije ovih ustanova (zbrinjavanje i zaštita, dopuna i zamena porodičnog vaspitanja, odnosno funkcija pripremanja za školu, obogaćivanjem iskustava i sticanjem znanja i veština potrebnih za buduće napredovanje – u školi, na tržištu rada, u životu). Određivanje osnovne funkcije ustanove uticalo je i na način utvrđivanja upisne politike (pri čemu se kao kriterijum selekcije uspostavlja: uzrast, socioekonomski status porodice, utvrđivanje porodica »sa potrebom«, zaposlenost roditelja). Ispod ovog manifestnog sloja (prioriteti prosvetnih politika i načini organizovanja predškolskog vaspitanja) kriju se određene pretpostavke o detetu i detinjstvu determinisane dominantnim naučnim paradigmama i ideološkim stremljenjima u konkretnom društvenoistorijskom kontekstu. Pretvaranje institucionalnog u društveno vaspitanje iziskuje izmenu bazične funkcije i strukture dečjeg vrtića: »Umesto 'zamene i dopune' porodičnog vaspitanja, bazirane na potrošačkom odnosu, predškolska ustanova treba da bude prilika za upražnjavanje roditeljske funkcije na društvenom planu i mesto zajedničkog življenja i ravnopravnog odlučivanja dece i odraslih (ne samo profesionalaca već i roditelja i drugih članova zajednice)« (Pešić, 2000: 43–44).

Najmanje dva dominantna pogleda na detinjstvo oblikovala su funkcije ustanova za decu u različitim zemljama: 1. detinjstvo kao poseban period kome je potrebna nega i zaštita; 2. detinjstvo kao temelj budućeg života, faza pripreme za budućnost. U oba slučaja, dete je konstruisano kao slabo, nezaštićeno, zavisno i izolovano, neregulisano »biće u nastajanju«. Nije teško zaključiti kakve su pedagoške implikacije ovih pogleda, kakva pedagoška praksa iz njih nastaje i istrajava i danas. Nasuprot ovoj dominantnoj tradiciji, razvija se nova paradigma detinjstva: pogled na detinjstvo kao na fazu života koja predstavlja vrednost po sebi. Deca se konstruišu kao individue, grupe ili zajednice, koje imaju svoju kulturu, prava i sopstveni glas. Detinjstvo se shvata kao komponenta društvene strukture – socijalna institucija – važna po sebi kao jedna faza životnog ciklusa, ni više ni manje značajna od drugih faza (uporediti: Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 43–50). Predškolske ustanove se shvataju kao mesta za decu u kojima ona žive svoje živote, svoja detinjstva »ovde i sada«.

Neki načini konstruisanja predškolske ustanove: kindergarten, casa dei bambini, dečji dom u kibucu

Koncepcija predškolske ustanove može biti više ili manje eksplicitno elaborisana zamisao ili predlog institucije nekog »autora«, ili se pak može posredno izvoditi na osnovu sagledavanja karakteristika određenog sistema vaspitanja. Čini nam se da je češće reč o drugom pristupu – pa, polazeći od određene koncepcije vaspitanja, možemo izvoditi pretpostavke o instituciji. Različite koncepcije vaspitanja oblikovane su duhom vremena u kome su nastajale, oscilirajući između individualističkih i kolektivističkih u pogledu ciljeva vaspitanja i uvek polazeći od određenih pretpostavki o ljudskoj prirodi,

o detetu, o mogućnostima i granicama vaspitanja. Iz njih izvedene, različite zamisli predškolske ustanove ukazuju na to da ne postoji jedna moguća, za sva vremena i prostore preporučljiva ideja o tome kakva jeste i treba da bude predškolska ustanova, kome ona treba da služi i na koji način. Ne postoji jedna ideja o tome šta je dete, detinjstvo i kakvo ono treba da bude: »Detinjstvo, kao socijalna konstrukcija, uvek je kontekstualizovano u odnosu na vreme, mesto i kulturu [...] ne postoji, stoga, ni prirodno ni univerzalno detinjstvo, niti zaista prirodno ili univerzalno dete, već mnoga detinjstva i deca« (Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 49). Konačno, neka zamisao predškolske ustanove, ma kako nadahnuta bila, ne može se pretočiti, implementirati u bilo koji kontekst, nezavisno od onih koji koncepciju pretvaraju u društvenu praksu. Moglo bi se reći da je neka konstrukcija, zamisao (institucije) utoliko vrednija ukoliko provocira dublja pitanja i potresa izgrađene poglede onih koji sa njom »ulaze u dijalog«. Sa takvim idejama smo se i prepustili istraživanju nekih zamisli predškolske ustanove u prošlosti.

Dečji vrt – kindergarten

Prva predškolska ustanova vezuje se uz ime Fridriha Frebela i 1837. godinu u Blankenburgu. *Kindergarten* (dečji vrt) i svojim imenom odslikava koncepciju vaspitanja (metafora vrta) kao negovanja, gajenja prirodnih potencijala deteta. U svom glavnom delu *Vaspitanje čoveka* Frebel izlaže svoj plan »institucije« utkane u sveobuhvatni sistem vaspitanja čiji je cilj da promoviše porodični život i vaspitava naciju i ceo ljudski rod. Dečji vrt je zajednica dece, roditelja, vaspitača, integrisana živa celina koja na svim nivoima reflektuje poštovanje zahteva dečje prirode u harmoniji i međupovezanosti sa stadijumima razvoja ljudskog roda. Uloga vaspitanja je da pomaže prirodni razvoj tako što će u osnovi »biti permisivno, ono koje prati, čuva i štiti; ono ne treba niti da usmerava, niti da određuje ni da se meša«[8].

Vaspitanje je u prvom redu odnos, čiju prirodu Frebel identifikuje kao nevidljivi treći faktor, kao: »Idealno dobro, pravo koje se nužno javlja iz situacije u situaciju i nije proizvoljan izraz moći. U tome su oba, i vaspitač i dete/učenik, subjekti u ravnopravnom stepenu«.[9] Smatrajući igru najvišim nivoom razvoja deteta, spontanim izrazom misli i osećanja, kopijom prirodnog života u čoveku i svim stvarima, ozbiljnom i duboko značajnom, nikad trivijalnom[10], u dečjem vrtu treba je podsticati kao izraz dubokog impulsa za aktivnošću, istraživanjem i kreativnim radom (kreativna samoaktivnost i spontano samopoučavanje)[11]. Shvatanja o detetu kao aktivnom i kreativnom biću, sa kapacitetom za saznavanje i osećanja, koje teži nezavisnosti, ukazuju na to da se u vaspitanju »jedinstvo njegovog života i njegove brojne različite okolnosti i odnosi moraju uzeti u obzir, i ono se mora prihvatiti zbog onog što jeste, što ima i što će postati«[12]. Ideja ljudske zajednice kakva je dečji vrt proizlazi iz filozofskih pogleda koji su imali uticaja na oblikovanje Frebelovih pedagoških shvatanja (nemačke klasične idealističke filozofije, filozofije prirode i panteizma) te se stoga teorijska zamisao insti-

[8] Froebel, F. (1967). *Friedrich Froebel – A selection from his writings, by Irene M. Lilley*. Cambridge: University Press, p. 9.
[9] Ibid., p. 56.
[10] Ibid., p. 83–84.
[11] Uporediti: *Friedrich Froebel – A selection from his writings, by Irene M. Lilley*. Cambridge: University Press, p. 92.
[12] Ibid., p. 95.

tucije u najvećoj meri može posredno izvoditi iz celovitog sistema. Taj sistem temelji se na principima povezanosti (opšteg i posebnog, dela i celine, bivanja i postajanja, subjekta i objekta, prirode i kulture) i kontinuiteta, tvoreći jedan, po našem sudu, koherentan ekološki kontekst u kojem se, i u odnosu prema kojem se, konstituiše čovek kao organska celina.

»Institucija« kakvu predstavlja dečji vrt zasnovana je na razumevanju i podsticanju čovekove prirode i na priznavanju njegove potrebe da bude aktivan i konstruktivan. Njen cilj je da bude »živa celina – troje u sebi« (priroda–čovek–bog)[13]. Da bi se to ostvarilo, potrebna su esencijalna znanja i veštine (neizbežan zahtev postavljen pred vaspitače i sve one koji se bave decom), priznavanje značaja dečjih zanimanja i igrovnih materijala. Stoga, dečji vrt treba prvenstveno »da obezbedi igre i sredstva zanimanja koja su u skladu sa potrebama roditelja i deteta, vaspitača i učenika, i koja imaju smisao i značenje za odrasle dok učestvuju u dečjoj igri ili posmatraju decu sa simpatijom i razumevanjem«[14]. Poziv »dođite da živimo za našu decu« u sebi sadrži zahtev za pažljivim posmatranjem da bi se dete razumelo u kontekstu zajedničkog življenja i ukazuje na odgovornost odraslih (roditelja, vaspitača, učitelja) za sopstveni rast i razvoj u domenu vaspitanja dece (tragajući za izvorima dečje aktivnost, »učimo od naše dece«, »deca su naši vaspitači«). Smatrajući da i u okviru porodičnog vaspitanja prirodna i spontana majčinska ljubav nije dovoljna da pruži pravi podsticaj dečjim prirodnim darovima, potrebno je »da uzdignemo inteligentnu roditeljsku ljubav i pokažemo načine na koje detinjstvo sebe izražava«[15]. Tako vrtić postaje centar zajedničkog življenja i učenja, u kojem se obučavaju muškarci i žene, medicinske sestre i vaspitači za različite institucije koje već postoje, »da poštuju prirodu deteta i s ljubavlju se staraju o njenom punom i potpunom razvoju«[16]. Praktično širenje ideja dečjeg vrta, u okviru pokreta i osnivanja mreže dečjih vrtića u Nemačkoj, a kasnije u mnogim zemljama sveta, dodatna su potvrda uverenja da je, u sklopu svojih ideja o reformi nacionalnog sistema obrazovanja, Frebela suštinski zanimalo uspostavljanje istinskih zajednica, transformacija ljudskog načina života kroz porodicu (»pravi koren ljudskog života«) i školu: »Poverenje i prijateljstvo, obzirnost i uzajamno poštovanje mogu oživeti samo ako je svest o zajedničkim interesima, koja je u većem ili manjem stepenu urođena svakom ljudskom biću, najpažljivije negovana.«[17] Nije li Frebelov dečji vrt anticipacija jedne savremene zamisli predškolske ustanove kao zajednice učenja, u čijem građenju (kokonstruisanju) učestvuju deca i odrasli (vaspitači, roditelji i drugi odrasli) kao ravnopravni partneri i kompetentni, refleksivni subjekti?

Dečja kuća – Casa dei bambini

Vizionarske ideje i pedagoški rad Marije Montesori početkom 20. veka predstavljaju, po našem mišljenju, preteču savremenih koncepcija predškolskog vaspitanja i predškolske ustanove kao otvorenog sistema. Pri tome nam, kao polazište u razumevanju koncepcije predškolske ustanove u okviru sistema vaspitanja Marije Montesori, mogu poslužiti njena kritička preispitivanja škole kao institucije (metafora klupe kao

[13] Ibid., p. 96.
[14] Ibid., p. 98.
[15] Ibid., p. 85.
[16] Ibid., p. 118.
[17] Ibid., p. 135.

»instrumenta ropstva u školi«), kao i stav da pripremanje učitelja treba da se odvija istovremeno sa transformacijom škole: »Neophodno je da škola omogući slobodan razvoj aktivnosti dece kako bi se u tome razvila naučna pedagogija: to je suština reforme« (Montesori, 2001: 21), a onaj novi vaspitač kakvog želimo da stvorimo »od samog deteta naučiće sredstva i puteve za sopstveno obrazovanje; odnosno, naučiće od deteta da se usavršava kao edukator« (ibid.: 20).

Prva dečja kuća otvorena je 1907. godine u zapuštenom sirotinjskom kvartu San Lorenco u Rimu. Ova »škola u kući«, smeštena u adaptiranoj zgradi, obuhvatala je decu iz marginalnih društvenih grupa, uzrasta od dve i po do šest godina, a društvenu funkciju ove ustanove Marija Montesori je iskazala rečima: »Idi i pogledaj one kuće u kojima vladaju najcrnje siromaštvo i beda. Zato što su one postale, kroz patnju i užas, oaza sreće, čistote i mira. Siromasi imaju sopstvenu kuću [...] Čak i mališani imaju svoju 'kuću'« (ibid.: 249). Uočavajući neophodnost povezivanja porodice i vaspitno -obrazovne institucije i usklađivanja njihovog pedagoškog delovanja, Montesorijeva je isticala da je ovo »prvi put da se vidi praktična mogućnost osvarenja tog toliko slavljenog pedagoškog principa. Škola se postavlja u kuću; i ne samo to nego se postavlja u kuću kao kolektivno vlasništvo [...] Majke mogu da je nadgledaju u svakom trenutku, da joj se dive, da o njoj razmišljaju« (ibid.: 254). Porodica ima priliku da odlučuje o svojoj deci, da učestvuje u njihovom vaspitanju, da ponovo ovladava svojom vaspitnom funkcijom.

Polazišta ove koncepcije vaspitanja predstavljaju: ideja slobodnog dečjeg razvoja (samorazvoja), samodiscipline (discipline kao unutrašnje kontrole), podsticanje osamostaljivanja, posebna uloga vaspitača i stvaranje sredine koja će podržati ispoljavanje i kultivisanje dečjeg spontanog rada i aktivnosti. U osnovi koncepcije jeste osobeno shvatanje deteta i poštovanje dečje ličnosti, njegovih unutrašnjih snaga, potreba i interesovanja: »dete nije 'spavač u životu' [...] nego je smeli istraživač sveta, za njega novog« (ibid.: 90); »Dečji život nije apstrakcija: to je život pojedinih devojčica i dečaka [...] i upravo ka pojedinim individuama, posmatranim zasebno, treba da se usmeri obrazovanje [...]« (ibid.: 58). Shvatanje deteta kao jedinstvenog bića sa kapacitetom za samoorganizovanje i razvoj (unutrašnja sklonost ka redu, delanju, sposobnost da bira i da se koncentriše) implicira i posebnu ulogu vaspitača kao strpljivog i tihog vodiča (upravitelja) spontanog rada dece, putem brižljivog posmatranja dece i kreiranja podsticajne sredine: »Nisu potrebne njene reči, njena energija, njena strogost, nego je potrebno mudro i obazrivo posmatranje, opsluživanje, priticanje i odstupanje, pričanje i ćutanje, prema potrebama i situacijama« (ibid.: 122). Dečja kuća je sredina koja podržava osamostaljivanje dece, omogućujući da se u prijatnom okruženju (nalik porodičnom), u kojem su nameštaj, oprema, predmeti svakodnevne upotrebe detetu dostupni i prilagođeni, isprobavaju u različitim ulogama i veštinama praktičnog života. Posebno konstruisani materijali za razvoj predstavljaju poziv detetu na aktivnost i koncentrisan rad, tako da svako dete, prema svojoj potrebi i interesovanju, bira materijal kojim će se baviti: »Iskustveno će biti izabran, kao pogodan za obrazovanje, samo onaj materijal koji zaista 'zanima' malo dete, koji ga zadržava u vežbi, spontanoj i biranoj više puta« (ibid.: 87). Poredeći pristup učenju i podučavanju karakterističnom za tradicionalnu školu sa svojim metodom, Marija Montesori naglašavala je da je ovde reč »o jednom radikalnom pomeranju aktivnosti koja se ranije nalazila prevashodno u ulozi učiteljice, a koja se u našem metodu, sada prvenstveno nalazi u detetu. Čin obrazovanja podeljen je između učiteljice i sredine« (ibid.: 122). Vaspitanje je kontinuirani proces dostizanja

određenih nivoa kulture koje dete sopstvenom aktivnošću postepeno osvaja i konstruiše: »Obaveza bavljenja obrazovanjem sasvim male dece nema, dakle, kao materijalni cilj to da im olakša ulazak u period obaveznog obrazovanja, nego je to obaveza prema životu, a time i prema zdravlju deteta« (ibid.: 243).

Dečji dom – vaspitanje u kibucu

Početkom 20. veka, grupa mladih istočnoevropskih Jevreja osniva prvi kibuc – zadružno poljoprivredno naselje, koji će se vremenom razviti u pokret sa preko tri stotine kolektivnih naseobina, međusobno različitih po ideološkim i strukturalnim karakteristikama, ali sa dovoljno zajedničkih elemenata da bi se mogle nazvati pokretom. Kibuc[18] je obično zajednica od nekoliko stotina članova koji zajednički rade, ostvaruju i dele dobit, a u uslovima u kojima su gotovo sva materijalna dobra zajednička svojina članova kibuca, a novac i privatna svojina ukinuti. Ukazujući na to da istorija pokreta zadire u hiljadugodišnju istoriju jevrejskog naroda, rasutog u tzv. dijaspori, Sonja Vlaisavljević Popadić ističe da su »sve zajednice imale neke zajedničke odlike: jaku kohezivnost unutar grupe, izvesnu distancu prema spoljašnjoj kulturi, organizovani sistem vaspitanja i obrazovanja unutar zajednice i, uopšte, usmerenost ka vaspitanju mladih generacija, jer u jevrejskoj tradiciji briga o fizičkom i kulturnom kontinuitetu nacije jeste najviša dužnost i vrednost...« (Vlaisavljević Popadić, 1991: 157). Vaspitno-obrazovni sistem u kibucu poznat je kao kolektivno (komunalno) vaspitanje. U njegovoj osnovi je ideja da podizanje dece nije više samo privatna stvar roditelja ili porodičnog kruga, već da odgovornost za decu snose svi članovi zajednice. Deca žive u zajedničkim dečjim kućama sa vršnjacima, gde ih odgajaju sestre, vaspitači, pre nego njihovi roditelji. Kako su oba roditelja angažovana na poslovima u kibuc ekonomiji, dnevna interakcija između roditelja i deteta generalno je ograničena na interval kada se roditelj vrati sa posla i na vreme kada dete odlazi na spavanje.[19] Rođenjem u kibucu, dete postaje zvanični član Dečjeg društva i u njemu ostaje do završetka srednje škole, kada biva izabrano u članstvo kibuca.[20]

Ideja ravnopravnosti, duboko usađena u kibuc ideologuju[21], svoj izraz nalazi i u uzrasno homogenom grupisanju dece. Deca su organizovana u male vršnjačke grupe u dečjim kućama ili »kolibama« unutar kibuca. Dok se generalno može reći da dečje kuće formiraju odvojenu zajednicu u odnosu na roditeljske prostorije, one u stvarnosti

[18] Reč kibuc na hebrejskom znači »zajednica«, »kolektiv« (prema: Vlaisavljević Popadić, 1991: 157).

[19] Odlazak na spavanje – *hashkava*, jedno je od najprepoznatljivijih obeležja »ranog« kibuca: »Hashkava koju vrši sestra bazična je u strukturi kolektivnog vaspitanja... ako je obavlja roditelj, ona nije ekonomična, nije korisna, nije vaspitna i nije u duhu kibuca. Ona ne samo da podriva ključne osnove vaspitanja u kibucu već i principe kibuc društva« (Spiro, 1965: 52).

[20] Spiro, M. E. (1965). *Children of the kibbutz – A Study in Child Training and Personality*. New York: Schocken Books, p. 8.

[21] Emancipacija žena, izvedena iz načela ravnopravnosti, važan je ideološki faktor koji podupire sistem komunalnog vaspitanja. Takođe, naučne teorije, posebno psihoanalitičko učenje o represivnom karakteru porodičnog vaspitanja, uticale su na sistem vaspitanja u kibucu (posebno na shvatanje po kojem bi odrastanje deteta u društvu vršnjaka trebalo da ublaži konfliktne odnose sa roditeljima i pomogne mu da suprotnost između interesa pojedinca i društva razreši kroz iskustvo odrastanja sa »jednakima«), mada se u okviru psihoanalize nalazi i argumentacija za kritiku ovog sistema (Vlaisavljević Popadić, 1991: 159–160).

nisu fizički izolovane od ostatka kibuca jer se roditeljske prostorije protežu kroz dečju oblast.[22] Četvrti ili peti dan po dolasku na svet, beba ulazi u jasle. Odrasla osoba sa kojom malo dete ima najčešći kontakt i koja je direktno odgovorna za njegovu dobrobit i vaspitanje jeste sestra – dadilja (metapelet), zvanična predstavnica kibuca: »Čuvajući, emocionalno podržavajući, disciplinujući dete i prenoseći mu vrednosti kibuca, sestra pretpostavlja sve funkcije i dužnosti roditelja u zapadnom društvu.«[23] Tako se sistem podizanja dece u kibucu uspostavlja kao svojevrsna zamena za roditelja, u kojem zajednica (društvo) utvrđuje kontrolu nad detetom i porodicom. Najbolji interes deteta (da živi i odrasta u »dečjoj kući« – vršnjačkoj grupi u kojoj je sve podređeno potrebama dece), ka kojem je usmerena cela zajednica, konstituiše se u mreži specifičnih ideoloških, tradicijskih, kulturno-istorijskih obrazaca i okolnosti. Tvrdeći da je »kibuc, par excellence, zajednica orijentisana na dete«, Spiro u okviru svoje antropološke studije konstatuje da »ne postoji nužna veza između ovog stava prema deci i sistema kolektivnog vaspitanja – drugi stavovi su sa njim jednako kompatibilni«[24]. Najmanje jedanput dnevno bebu posećuje otac i više puta dnevno majka, koja dolazi ne samo da se igra sa njom već i da je podoji.[25] Prva značajna promena u životu deteta dešava se na uzrastu od šest meseci, kada se omogućava da dete provede jedan sat po podne sa roditeljima u njihovoj sobi. Na uzrastu od godinu dana, dete se seli u drugu dečju kuću; tada može ostati kod roditelja dva sata uveče[26] i mogu ga odvesti u svoju sobu i svim drugim danima a ne samo nedeljom kada su slobodni od poslova u kibucu. U većini slučajeva, grupa ostaje sa svojom medicinskom sestrom do druge ili treće godine, kada brigu o deci preuzima vaspitačica (ganenet). Između četvrte i pete godine, grupa prelazi u vrtić (kindergarten). To ne uključuje samo novu zgradu i novu vaspitačicu, već i proširenje originalne grupe (kevutza) koja ostaje u neizmenjenom sastavu sve do polaska u srednju školu, predstavljajući najvažniju socijalnu grupu, ne samo zbog trajnosti već i zbog intenziteta i učestalosti interakcija u njoj.[27] Primarnim agensom vaspitanja u zajednici smatra se vršnjačka grupa. Pri tome se navodi da, iako deca jedne vaspitne grupe imaju kontakt sa vršnjacima iz druge grupe, takva interakcija nije česta, te »integritet svake grupe uvek ostaje netaknut«[28]. Praktično, uzrasna segregacija dece čini jedno od centralnih obeležja »institucije« u sistemu vaspitanja u kibucu. Ovo nije institucija klasičnog tipa, »mesta u kojima deca žive istovremeno su i 'njihove škole'« (Vlaisavljević Popadić, 1991: 164). Vrtić (dečja kuća) jeste mesto življenja i odrastanja, na način koji će, po zamisli zajednice odraslih, voditi do ostvarenja opšteg cilja vaspitanja »da podi-

[22] Ibid., p. 8–9.
[23] Ibid., p. 34
[24] Ibid., p. 49.
[25] Uporediti: ibid., p. 9.
[26] »Mora se naglasiti da ova večernja poseta deteta roditeljima nosi ime Dečji sat (Children's Hour). Ova približno dva sata odvojili su roditelji kako bi se posvetili isključivo svom detetu i radili šta god dete želi [...] roditelj iz kibuca je intenzivno vezan za svoju decu, koju opaža kao 'centar sveta' [...] Čak i u najranijem dobu, roditelj pretpostavlja ulogu 'druga, partnera u igri' – bilo da učestvuje u igri sa detetom, ili samo posmatra dečju igru; zajedničke šetnje, posete prijateljima i rodbini, odlasci u polje, obilazak životinja u zadruzi [...] ilustracija su samo nekih zajedničkih aktivnosti roditelja i dece« (uporediti: Spiro, 1965: 56).
[27] Ibid., pp. 8–10.
[28] Spiro, M. E. (1965). *Children of the kibbutz – A Study in Child Training and Personality*. New York: Schocken Books, p. 67.

že generacije koje će kao svoju viziju shvatati jačanje, usavršavanje i glorifikaciju komune«[29].

Kada se kaže da je kibuc zajednica orijentisana na dete, onda to uključuje i bogatstvo kontakata sa drugim osobama iz kibuca; u vaspitnim grupama često su prisutni posetioci – kako članovi porodice deteta (braća, sestre, roditelji, baba i deda) tako i drugi odrasli i deca. U neposrednim kontaktima sa drugim ljudima u okruženju kibuca, deca se tretiraju kao zajedničko dobro, kao ona »koja pripadaju svima«[30]. Može se pretpostaviti da se upravo na ovim obeležjima kolektivnog vaspitanja u kibucu zasniva ocena da su u ovom sistemu vaspitanja »razrađene i realizovane [...] ključne ideje otvorenog vaspitanja« (Vlaisavljević Popadić, 1991: 163).

Detaljniji prikaz ovog sistema vaspitanja, po mnogo čemu jedinstvenog, izložen je i iz uverenja da može pobuditi preispitivanje vlastitih pedagoških koncepata i razumevanja. Čini se da je osnovno pitanje prepoznati teorijsku perspektivu iz koje se sagledava određena (kulturološki determinisana) praksa vaspitanja dece, kao i skupa vrednosti i uverenja koji oblikuju lične pedagogije. Zaista, kako tvrdi Martin Vudhed, »uverenja o tome šta čini zdrav fizički, intelektualni i posebno psihosocijalni razvoj visoko su varijabilna između različitih društava i kulturnih grupa i u različitim tačkama istorije« (Woodhead, 2005: 5). »Razvojna primerenost« dečjih iskustava, »štetnost« ili »dobiti« od njihovog okruženja ne mogu se razdvojiti od socio-kulturnih procesa kroz koje se oni razvijaju, vrednosti i ciljeva koji određuju načine na koje se deca tretiraju i razumevaju. Za razliku od teorijskih pristupa koji naglašavaju kriterijume normalnosti i prirodnosti za procenu kvaliteta dečjeg razvoja, kao i primerenost posebnih okruženja ili profesionalne prakse, kulturalni pristupi tvrde da su ovi kriterijumi kulturno konstruisani i otelotvoreni u osobenostima različitih konteksta dečjeg razvoja (ibid.: 12). Moguća pozicija relativizma nastoji se prevladati lokalno kontekstualizovanim, dogovorenim značenjem konstrukta »dečja dobrobit« (posredstvom pregovaranja): »Mi moramo da uvažimo širok opseg staza ranog razvoja koje su u unutarnjem, sopstvenom smislu konzistentne sa promovisanjem dečje dobrobiti [...] ostvarivanje dečjih prava takođe iziskuje akciju 'odozdo' koja se bavi realnostima dečjih života u kontekstu i akomodacijom uloga višestrukih aktera sa odgovornostima za malu decu« (ibid.: 9–10).

Umesto zaključka

Savremeno doba koje se odlikuje ubrzanim promenama, društveno-ekonomskim previranjima i socijalnim nesigurnostima, ekspanzijom novih tehnologija i dominacijom medija u globalnom kulturnom prostoru, potrošnjom kao načinom življenja i promenama u sistemima vrednosti, suočava nas, kao direktne učesnike u tom svetu, sa brojnim izazovima i neizvesnostima. Vaspitanje i obrazovanje čine jedan od važnih načina da učestvujemo u svetu promena u kojem je sve teže predvideti zahteve i očekivanja koje će budućnost imati za decu. Stari obrasci mišljenja ne mogu da obuhvate kompleksnu stvarnost i da se prema njoj kritički odrede, ali još uvek dominiraju u kreiranju

[29] Ibid., p. 18. S. Vlaisavljević Popadić ukazuje na značajno pomeranje ka ciljevima koji su više usmereni ka detetu u odnosu na rani period kibuca: »ova ambivalencija u pogledu ciljeva – insistiranje na detetovoj autonomiji i samostalnosti, s jedne, i reklo bi se, 'prirodna' želja roditelja da njihova deca i sama budu kibucnici, sa druge strane, doveli su do izvesnog 'osipanja' kibuca« (Vlaisavljević Popadić, 1991: 164).
[30] Ibid., pp. 67–70.

obrazovnih politika, na nivou uspostavljanja institucija, i prenose se na mikroplan, u domen konkretnih socijalnih odnosa između dece i odraslih. Ovaj, doista klizav teren, ukazuje na potrebu da se celovitije kritički promisli kompleksna, promenljiva i neizvesna stvarnost kojoj odrasli i deca zajedno pripadaju.

Pokušali smo da u ovom radu ukažemo na to kako su se, zavisno od društveno-ekonomskog i istorijskog konteksta, i pod uticajem određenih kulturnih uverenja i tradicija (podržanih dominantim naučnim diskursima), oblikovala različita određenja i funkcije predškolskih ustanova. Najčešće u okviru dihotomije porodično nasuprot institucionalnom vaspitanju, kao i u pozicioniranju problematike predškolskog vaspitanja u odnosu na porodicu ili školu. U osnovi takvih različitih »rešenja« kriju se određene pretpostavke o detetu, detinjstvu, i određene težnje i očekivanja društva. Ako prihvatamo stanovište da »deca žive svoje živote u detinjstvima koja su za njih konstruisali odrasli, svojim razumevanjem detinjstva i toga šta mala deca jesu i šta bi trebalo da budu« (Mayall, prema: Dahlberg, Moss, Pence, 1999: 43), onda nije bezrazložno ni uverenje da ljudi otelotvoruju koncepcije, dajući im legitimitet svojim mišljenjem i delanjem. Ako je predškolska ustanova jedan od mogućih konteksta življenja dece, onda je suštinski važno istraživati kakav je taj kontekst i kome on zaista služi; šta ovaj kontekst predstavlja za decu i šta deci nudi (i da li svoj deci ili samo nekoj), kakva im iskustva i prilike pruža da žive svoja detinjstva i da aktivno učestvuju u svemu što se njih tiče i na koji način im šalje poruku da su važni i da se njihove ličnosti i porodice poštuju. Da li je konkretna predškolska ustanova otvorena prema deci, roditeljima, drugim ljudima i institucijama u neposrednoj zajednici? Deklarativan stav je jasan – predškolska ustanova razvija svoju delatnost u susret potrebama i interesovanjima dece i porodica. I zaista, mnoge koncepcije predškolskog vaspitanja (i savremene i one iz prošlosti) dete konstruišu kao aktivno, kompetentno, stvaralačko biće koje otkriva i osmišljava sebe i svet oko sebe učestvujući u raznovrsnim interakcijama sa drugom decom, odraslima i okruženjem, a predškolsku ustanovu kao priliku »za upražnjavanje roditeljske funkcije na društvenom planu i mesto zajedničkog življenja i ravnopravnog odlučivanja dece i odraslih (ne samo profesionalaca, već i roditelja i drugih članova zajednice)« (Pešić, 2000: 44). Ali da li vaspitna praksa naših predškolskih ustanova potkrepljuje ova shvatanja? Pojedina istraživanja ukazuju na nešto drugačiju sliku ustanove[31]. Za promenu je potrebno nešto više. U nekoj (krajnjoj?) instanci, transformacija predškolske ustanove u otvoreni sistem iziskuje transformaciju društva, njegovu demokratizaciju, humanizaciju ljudskih odnosa i preuzimanje odgovornosti i prava da se učestvuje u stvaranju boljeg sveta za decu i sa decom. Sa tim nadama gledamo u budućnost.

Literatura

1. Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood.* The Falmer Press, Routledge.
2. Dahlberg, G., Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. Routledge.
3. Haddad, L. (2002). *An Integrated Approach to Early Childhood Education and Care, Early Childhood and Family Policy Series*, No. 3. Paris: UNESCO.

[31] Evaluaciona studija »Osnovne karakteristike vaspitno-obrazovnog procesa u dečjim vrtićima Srbije«, kao i evidencija dobijena u pojedinim istraživanjima manjeg obima, primeri iz prakse i činjenice o neretko nepovoljnim uslovima rada praktičara »upućuju na zaključak da na nivou celodnevnih programa vrtića još uvek postoji praksa 'zatvorenog vrtića', i u odnosu na dete i na porodicu« (Pešić, 2000: 52).

4. Marinković, S. (1995). *Neki pokušaji transformacije dečijeg vrtića u otvoreni vaspitni sistem*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
5. Montesori, M. (2001). *Otkriće deteta.* Beograd: Čigoja štampa.
6. Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost: sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.
7. Pavlović Breneselović, D. (1993). *Položaj deteta u vrtiću i prvom razredu osnovne škole.* Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
8. Pešić, M. (2000). Teorija i praksa predškolskog vaspitanja i obrazovanja u SRJ. U: *Predškolsko vaspitanje i obrazovanje u SR Jugoslaviji*, Beograd, CRS.
9. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči, »Mali profesor«*. Zagreb: Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
10. Vlaisavljević Popadić, S. (1991). Odlike sistema vaspitanja u izraelskom kibucu. *Gledišta*, br. 1–2, str. 156–168.
11. Woodhead, M. (2005). Early Childhood Development: A Question of Rights. *International Journal of Early Childhood*, *37*(3).
12. Vudhed, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Centar za interaktivnu pedagogiju i Dosije studio.

* * *

DIFFERENT CONCEPTS OF A PRE-SCHOOL INSTITUTION

Summary: *Complex issues of life and growing up of children are not limited to the sphere of discussing appearance and development of out of the family, institutionalised pedagogical work of pre-school children. However, thinking about possible meaning and functions of different types of pre-school institutions cannot overcome the corpus of questions following the process of institualisation of pre-school pedagogical work. Nevertheless, improvement of the quality of life if small children is more and more posed as priority at the national and international level (seen through research, initiatives within the policy on children's care, endeavouring for accepting the significance of early age and development of the pre school curriculum) the question is in which directions it is possible to do transformations of the institutions, and all of this remains open without an universal answer. In the paper, there is a starting point that the way of conceptualisation and functioning of different pre-school institutions in special socio-historical, economical and political contexts, and the result is in different theoretical starting points and understanding of a child and childhood, learning and development, the role of the adults. Showing some types of institutions in the past has been done with the intention to open the space for contemplating for transformation of pre-school institutions, i.e. pedagogical praxis occurring within them. If the pre-school institution is one of the possible and significant contexts of children, then it is very important to investigate what this context actually is and who it serves for. What this context means to children and families, what sort of experience opportunities it offers to children to live their childhood and actively participate in everything that concerns them and in which way they send the message that they are important and that their personalities and families are respected.*

Key words*: pre-school institution as a social construction, instutionaliation of pre-school pedagogical work, nursery – kinder garten, case dei bambini, children's home.*

* * *

РАЗНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Резюме: *Сложные вопросы жизни и воспитания детей не исчепываются в сфере рассматривания возникновения и развития внесемейного, институционального воспитания дошкольников. Но, думая о возможных смыслах и функциях разного рода дошкольных учреждений, мы не можем игнорировать ряд вопросов, сопровождающих процесс институционализации дошкольного воспитания и образования. Хотя улучшение качества жизни детей раннего во-*

зраста все больше представляет приоритет, как на национальном так и на международном уровнях, (исследования, инициативы в рамках ухода за детьми, хлопоты о признании важности раннего возраста и о развитии программы дошкольного воспитания) - вопрос о том, в каком возможном направлении надо проводить трансформацию учреждений, остается открытым, без единого универсального ответа. В настоящей работе утверждается, что путь концептуализации и функционирования разных дошкольных учреждений в отличительных социально-исторических, экономических и политических контекстах - является, между прочим, и результатом различных теоретических подходов к пониманию ребенка и детства, обучения и развития, роли взрослых. С целью открыть пространство для размышления о возможности трансформации дошкольных учреждений, т.е. учебной практики, которая имеет место в них, мы показали некоторые типы учреждений в прошлом. Если дошкольное учреждение представляет собой один из возможных и важных жизненных контекстов детей, тогда особенно важно исследовать, каким является этот контекст и кому он действительно служит. Какое значение этот контекст имеет для детей и семей, какой опыт и возможности предоставляет детям, чтобы жить свою детскую жизнь и активно участвовать во всем, что касается их, каким способом дает им знать, что они важны и что их личность и семья уважаемы.

***Ключевые слова**: дошкольное учреждение как социальная конструкция, институционализация дошкольного учреждения, детский сад, Kindergarten, casa dei bambini, детский дом.*

PhD Vinfrid BEM (Winfried BÖHM)
PhD Diter LENCEN (Dieter LENZEN)

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK: 159.922.7:37.04
37.01

DETINJSTVO, SKRIVENI PROGRAM I PEDAGOŠKI ODNOS

Rezime: *Odabrali smo iz nemačkih pedagoških rečnika tri ključna pojma da bismo podstakli njihovo temeljnije teorijsko i empirijsko istraživanje, ali i razobličavanje zdravorazumskih i površnih shvatanja deteta, skrivenog programa i pedagoškog odnosa. I ne samo to. Objavljeni zajedno, prikazi navedenih pojmova ukazuju na različite mogućnosti kritičke revalorizacije, pravog naučnog i filozofskog istraživanja u pedagogiji.*

Šta je detinjstvo i kakve konsekvence iz implicitnih i eksplicitnih predstava odraslih (pre svega roditelja i vaspitača) slede iz odgovora na ovo pitanje za odnose sa decom, saznajemo danas istraživanjem mitologije, istorije i antropologije detinjstva. Podaci iz istorije postali su izvor radikalne kritike vaspitanja (crne i antipedagogije).

Osvešćivanje pedagogije, izgrađivanje kritičke svesti u ovoj nauci, dovelo je do zasnovanih saznanja o uticaju skrivenih programa implicitne pedagogije na rezultate vaspitanja i tačnijih saznanja o tome šta se stvarno dešava u procesu institucionalnog obrazovanja.

Ključne reči: *dete, dečija prava, istorija detinjstva, skriveni program, pedagoški odnos.*

Detinjstvo (Bem)

Detinjstvo se proteže od rođenja do navršenih 14 godina života (zakonski), odnosno do početka polne zrelosti (razvojnoteoretski), i obično se deli na period odojčeta (do druge godine), period malog deteta (od druge do šeste godine) i period školskog deteta (od šeste do četrnaeste godine). Šta se podrazumeva pod detinjstvom, svakako zavisi od predstave koju odrasli imaju o vaspitanju, položaju i funkciji deteta u društvu; slika detinjstva obeležena je istorijski nastalim predstavama koje su s jedne strane posledica kompleksnog društvenog procesa modernizacije, a s druge strane one su refleks pedagoških ideja o detinjstvu.

Istorija detinjstva je u poslednje vreme postala predmet istraživanja u oblasti istorije, društvenih nauka i pedagogije, pri čemu se detinjstvo smatra aspektom društvenog i ekonomskog (pre svega Johansen, Weber-Kellermann), političkog i idejnoistorijskog (pre svega Ph. Aries, Richter, Giesen) ili »psihogenetskog« preobražaja (tako misli L. de Mause) i naučnog istraživanja (kod psihologije razvoja ličnosti, dečije medicine, sociologije: pre svega E. Durkheim, P. Fürstenau, P. Gstettner). Rezultat vredan pažnje jeste tvrdnja da u istoriji detinjstvo nije uvek postojalo, te da je došlo do

»otkrića« tek sa promenom strukture porodice i u društvenim i ekonomskim uslovima modernog društva. U novo doba, nuklearna porodica je definisana kao socijalno mesto rođenja i vaspitanja deteta. Da li je detinjstvo ranije postojalo samo u periodu psihičke potrebe za pomoći i nesamostalnosti novorođenčeta i najzad ponovo u doba polaska u školu; sada se pridaje naročit značaj periodu malog deteta. Momenat nastanka ove promene u pedagoškom mišljenju ili se pojavio u 16. i 17. veku (uporediti: Arijes) ili ga je obeležio Ruso (pre svega G. Snyders, uz to H. Glantschnig).

Najnoviji »antropološki preokret u pedagogiji« konačno je dostojno priznao biće deteta kao biće posebne vrste. Langeveld je dao podsticaj za to pitanjem: »Kakav smisao ima jednostavna činjenica da čovek počinje kao mali, da biće čoveka počinje kao biće deteta, da je čovek u svakom slučaju prvobitno... dete?« Dok je kulturno-antropološko poređenje davalo interesantna pojedinačna otkrića o detinjstvu kod različitih naroda (Martin–Nitschke), pedagoška antropologija je analizirala odnos dete–roditelji kao »egzistencijalni praodnos« i izrazito ga je razlikovala od pedagoškog odnosa između vaspitača i vaspitanika. U odnosu dece i roditelja ne susrećemo se samo individue nego i reprezentanti raznih formi življenja (Lebenswelten). Egzistencijalni praodnos nudi mogućnost da pitamo u kojoj meri egzistencija deteta može razjasniti egzistenciju odraslih i obrnuto.

»Detinjstvo primereno detetu« i danas je društveni, politički i prvenstveno pedagoški problem: doduše, mnogo se radilo na smanjenju smrtnosti dece, protiv materijalnog osiromašenja i zanemarivanja dece u industrijski razvijenim nacijama; to se činilo putem zdravstvenih i socijalno-političkih mera, porastom ekonomskog blagostanja, pomoću društvenih institucija koje su pružale pomoć porodici, pomoću zakona koji doprinose poboljšanju položaja i prava dece, putem reformi predškolskog i školskog vaspitanja i pomoću izmenjenih predstava o vaspitanju koje su formirali roditelji i profesionalni vaspitači. No ipak je moguće prepoznati strukture koje su se unutar društva neprijateljski odnosile prema deci, koje proizlaze iz dominacije odraslih nad dečijim svetom i iz želje za uspehom, pod pritiskom konkurencije i želje za profitom. Izgradnja stanova neprimerenih za odrastanje dece, ulični saobraćaj, institucionalizovano vaspitanje (Ersatzerziehung) (dom za bebe, dom za decu, dom za vaspitanje: hospitalizam, deprivacija, delinkvencija i dr.), nehumani postupci škole, ukazuju, pored otvorene i latentne fizičke i psihičke moći (zlostavljanje deteta), pored pravno regulisane zavisnosti deteta od roditelja, na uvek isti problematičan položaj deteta, na neprijateljstvo prema deci; porodica, porodično vaspitanje.

Detinjstvo (Lencen)

Pojam. U nemačkom jeziku detinjstvo označava više stanja, retko jasno razdvojivih: prvo, period ljudskog razvoja, zapravo dečiji uzrast; drugo, jednu fazu života što određenijih individua, koja onda govori o njihovom ličnom detinjstvu; treće (sada neuobičajeno, ali do kraja 19. veka glavno značenje), vrstu deteta (uporediti: Grimm, Grimm, 1873, stubac 763), danas nazvanu »infantilnošću«, i četvrto, jedan uobičajen ili teorijski koncept o istorijski promenljivom načinu bivstvovanja čoveka u dečijem uzrastu. Ova tri uobičajena značenja danas imaju u nauci o vaspitanju mesto različito po vrednosti.

Detinjstvo kao dečiji uzrast. Što se tiče razumevanja ovog pojma, mogu se naći teorije i istraživanja koji se bave istinskim funkcijama, fazama razvoja i pedagoškim

aktivnostima, oslanjajući se na empirijske datosti. Pritom se, po pravilu, nauka o vaspitanju osvrće na vanpedagoške rezultate naučnog istraživanja, pogotovo iz oblasti razvojne psihologije, psihoanalize i sociologije. U vezi sa fazama razvoja deteta postojala su i postoje različita shvatanja. Tako još kod srednjovekovnih autora detinjstvo obuhvata uzrast do 25. godine života; u starijem nemačkom jeziku oznaka dete (kint) upotrebljava se do zrelosti čoveka. Današnje uobičajeno shvatanje često pravi razliku između novorođenčeta (od rođenja do desetog dana života), odojčeta (od jedanaestog dana do dvanaestog meseca života), malog deteta (od druge do pete godine života) i školskog deteta (od šeste do četrnaeste godine života).

Biološki protumačene faze, kao rana šema Šarlote Biler (uporediti: 1959) iz 1933, prave razliku na osnovu stanovišta telesnog razvoja i dolaze do drugih podela. U razvojnoj psihologiji, od samih njenih početaka, date su brojne faze razvoja koje delom veoma odstupaju jedna od druge. Razlike su rezultat različito utemeljenih kriterijuma. Tako jedan model, koji detinjstvo diferencira sa stanovišta razvoja telesnih sposobnosti (uporediti: Scammon, 1930), dolazi do drugih rezultata nego onaj koji se orijentiše na razvoj socijalnih sposobnosti, kao što je preuzimanje uloga (uporediti: Keller, 1976), ili onaj koji prati razvoj intelektualnih sposobnosti (uporediti: Bruner i drugi, 1971). Pijažeova razvojna psihologija pokušala je da poveže sva tri kriterijuma kao sastavne delove kognitivnog razvoja (uporediti: Piaget, Inhelder, 1972). Iz ovoga je danas nastao najrasprostranjeniji koncept uzrasnih normi. Zbog izvanredno uske empirijske baze Pijažeovog istraživanja, treba svakako kritički proceniti pokušaje uopštavanja ovog stava. Ovo naročito važi za Kolbergove stupnjeve moralne kompetencije (uporediti: 1974), u koje su uključena dodatna normativna stanovišta.

Psihoanaliza iznova dolazi do drugačijih rezultata jer ona sledi kriterijum obrade dečijih društvenih iskustava u odnosu otac–majka–dete i orijentiše se u razlikovanju oralne, analne i potom latentne faze sa stanovišta afektivno-seksualnih determinanti razvoja. Sociološka podela dečijeg uzrasta, koja je poslednjih 20 godina najprihvaćenija, a uz to najšire obrađena, zasluga je ideje razvoja JA identiteta. Tesno se vezujući sa psihološkim pretpostavkama, Erikson je (uporediti: 1966, 1977) razvio model čija se struktura orijentiše na naročiti značaj puberteta kao jedne »psihoseksualne« faze. U ovoj fazi se individua transformiše iz deteta u odraslog, koga karakteriše stabilnost jednog sebi identičnog JA. Model postaje sociološki kad je odnos individue prema drugim članovima društva polazna tačka, a u konceptu JA identiteta izražen je kao jedan balans.

Shvatanja funkcije dečijeg uzrasta uvek su usko povezana sa fazama. Uvek će postavljeni kriterijum (zdravo telo, ovladavanje telom, moralno delanje, delotvorna inteligencija, »normalna« seksualnost, harmonični odnos prema društvu) pokazati koji se glavni zadatak pripisuje dečijem uzrastu. Uz to se javlja znatna jednostranost u označavanju funkcije. To znači da je normiranje detinjstva i njegovih zadataka posledica ne samo istorijski različitih perioda već i različitih društvenoteorijskih odnosno društvenopolitičkih predstava. Jer iz dobijenih empirijskih »rezultata« izvlače se vaspitne konsekvence. U zavisnosti od toga za koji se razvojni koncept zalaže, jedna pedagoška pozicija zadatak vaspitanja u dečijem uzrastu videće u obezbeđivanju uslova ili za telesni razvoj, ili za moralnost, ili za inteligenciju, seksualnost, socijalno ponašanje, ili za više ovih, odnosno drugih aspekata.

Pritom se funkcija i faze dečijeg uzrasta neretko uzimaju kao konstantno antropološke, čak i ako zbilja počivaju na unapred donetim odlukama o tome šta treba čovek

da bude u odnosu na društvo. Iskustveno naučne, ali i istraživačke, metode analize dečijeg uzrasta, dakle, samo su prividno objektivne; njihovi rezultati su samo prividno antropološke konstante ili univerzalne strukture. Faktički, reč je o »činjenicama« koje su istorijski i kulturno uslovljene. Pedagoško delanje može da se orijentiše uglavnom samo na njih ako je svesno činjenice da uvek implicitno sledi jednu neiskazanu čovekovu sliku koja se nalazi u osnovi empirijskih podataka. Tako koncept razvoja JA identiteta ispunjava na primer jednu predstavu stalnog napretka čovečanstva; to ima mitološke korene u veoma starim idejama o mogućnosti samoisceljenja kroz sukcesivno približavanje Bogu (uporediti: Lenzen, 1987a). Kao takvo, istraživanje dečijeg razvoja može da služi pedagoškom delanju samo u veoma ograničenim okvirima. Ovi rezultati su svakako prikladni kao materijal na kome se mogu prepoznati vladajuća shvatanja, očekivanja i zahtevi u vezi sa detinjstvom.

Lično detinjstvo. Ovo shvatanje detinjstva imalo je u pedagogiji i njoj srodnim naukama o čoveku relativno mali značaj. Ukoliko pedagogiju, kao nauku o vaspitanju, interesuje to što je deci zajedničko, ili treba da bude, u smislu principa jednakosti, onda su individualna detinjstva istraživana po pravilu i kada su bila neobična sa stanovišta otkrivanja opštih struktura i elemenata. Ovo posmatranje detinjstva pripada polju istraživanja biografije ili životnog toka (autobiografija), čiji su se rezultati iz oblasti psihologije i sociologije, ali i iz oblasti nauke o književnosti (autobiografija kao vrsta teksta), folklora i istorijske nauke u pedagogiji delimično prihvatali.

Detinjstvo kao način bivstvovanja. Kad je u ovom smislu reč o detinjstvu, onda se, pre svega, argumentuje antropološki. Pritom je reč o pitanju da li je detinjstvo jedna (prva) faza ljudskog života, koja se razlikuje od detinjstva drugih živih bića i istovremeno ima jedan zadatak koji je uslovljen vremenom i kulturom. U pomenutom smislu govorilo se o tome da je detinjstvo faza postajanja čoveka, proces u kome vaspitanje kao ljudski specifikum treba da ispuni centralni zadatak. Ovaj teoretski pogled u današnjem obliku prosvetiteljskog je porekla. Tako je Ruso (uporediti: 1970), na osnovu postojanja prava detinjstva kao faze koju treba razlikovati od odraslog doba, zahtevao ophođenje sa decom koje je primereno detetu, ili starosnom uzrastu, i osudio žrtvovanje sadašnjosti detetovog bivstvovanja nekom vaspitanju za budućnost. Langeveld (uporediti: 1956, 1959, 1978), nasuprot tome, pomerio je težište svoje antropologije deteta. On u činjenici da je čovek jedino živo biće koje veoma dugo proživljava detinjstvo i mladost, vidi antropološki dokaz za neophodnost vaspitanja. Samo vaspitanjem čovek može postati čovek i doživeti razvoj ličnosti. Utoliko se on razlikuje od Rusoa koji je verovao u prirodne impulse razvoja čoveka. Langeveldov stav stoji u vremenskom kontekstu uz niz drugih pokušaja koncipiranja pedagoške antropologije, koji su oprezno prihvatani naročito posle sloma Trećeg rajha 1945. u Saveznoj Republici Nemačkoj, jer se u njima videla primena zahteva humanosti, koji je trebalo da štiti od ponovnog oživljavanja fašizma.

Tek je takozvana društveno-naučna prekretnica nauke o vaspitanju mogla antropološke stavove o detinjstvu potisnuti u pozadinu jer je, naročito pod uticajem Frankfurtske škole, 60-ih i 70-ih godina glavna pažnja usmerena na značaj društva. Detinjstvo je ovde koncipirano kao faza socijalizacije, specifično ljudsko je otkriveno u svom socijalitetu i vaspitanje je smatrano za podruštvljenje individue. U krizi ovog mišljenja, pri kraju napora vezanih za temeljnu reformu obrazovanja u Saveznoj Republici Nemačkoj, opet je poklonjena pažnja antropološkom pristupu nauke o vaspitanju, naročito u obliku ponovnog otkrića fenomenološke pedagogije (uporediti: Lippitz,

Meyer-Drawe, 1984). Ali osobito onda kad odredbe o detinjstvu u ovim shvatanjima teže da se sasvim približe vaspitanju, da ne izmaknu jednom duplom normativitetu: naime, one moraju prihvatiti da su, kako činjenica detinjstva tako i činjenica vaspitanja, istorijski i kulturno nepomirljive veličine. Ali ovo shvatanje je uporno uzdrmavano novijim i ponovo otkrivanim starijim istraživanjima u istoriji detinjstva.

Istorija detinjstva. Povod za ponovno bavljenje istorijom detinjstva bilo je u Saveznoj Republici Nemačkoj, ali i u drugim evropskim zemljama, (ponovno) otkriće Arijesove knjige *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, koja se prvi put pojavila 1960, a na nemačkom jeziku se pojavila 1975. pod ambicioznim naslovom *Istorija detinjstva* (uporediti: Ariès, 1978). U svom predgovoru, Hartmut fon Henting uprostio je glavnu tezu ove knjige: »Detinjstvo je ono principijelno rastojanje koje opažamo između odraslih i dece« (uporediti: Hentig, 1978: 9). Bez obzira na to što se ova teza u univerzalnom obliku ne može razabrati u Arijesovoj knjizi, koja se odnosi na određenu istorijsku epohu Francuske, i bez obzira na to što se poriče odsustvo pojma o detinjstvu u srednjem veku (uporediti: Borst, 1983: 311. i dalje), teza nije promašila svoje dejstvo. Po jednom, ona je podržavala jedan mentalni trend odvraćanja od vaspitanja, školskog obrazovanja i nauke o vaspitanju, što se ispoljilo u antipedagogiji, stvorivši tezu kao što je ona Postmanova o »iščezavanju detinjstva« (uporediti: Postman, 1983), jer se detinjstvo ipak može shvatiti kao istorijska epizoda. Po drugom, ona izaziva niz novih istraživanja i preformulisanja starijih rezultata o istoriji detinjstva, pa se danas može razlikovati oko šest glavnih shvatanja o istoriji detinjstva.

Istorija detinjstva kao istorija nazadovanja. Bez obzira na tezu o istoričnosti detinjstva, Arijesov stav sadrži teoriju o logici istorije detinjstva. On svakako smatra da izopštavanje ljudi u njihovoj prvoj životnoj fazi iz konteksta življenja sa odraslima nije dobit već gubitak. Prenošenje vaspitnih zadataka na javne institucije vidi kao sukcesivno iznuđivanje neslobode, socijalne ekskomunikacije i represije odraslih. Zasluga otkrića ili deklaracija o istoričnosti detinjstva odvaja Arijesov stav o istoriji mentaliteta od Van den Berga (uporediti: 1960). Ovo pesimističko tumačenje istorije detinjstva – tobože sa stanovišta deteta – u međuvremenu je postalo stav u velikom broju radova. Ali kad Arijes oplakuje gubitak dečije slobode konstituisanjem detinjstva, ova perspektiva sadrži samo pola istine ukoliko se usmerava protiv drugih, prema odraslima. Getoizacija detinjstva se logički uopšte ne može zamisliti bez njenog pandana, getoizacije odraslih.

Istorija detinjstva kao istorija napretka. Manje zbog teze o istoriji napretka (progresa) detinjstva, koja se protivi Arijesovoj, koliko zbog neobičnih psihoistorijskih zahvata, primetno su prihvaćeni radovi iz okruženja Fon de Mosa (uporediti: De Mause, 1977). Svakako je jedno sa drugim povezano. Ako se pođe, kao De Mos i njegovi saradnici, od psihoanalitičke interpretacije kvaliteta odnosa između dece i odraslih u istoriji i ako se vrednuje »podrška« u judeo-hrišćanskoj tradiciji kao karakteristika odnosa odrasli–dete, u sadašnjosti zatečena i kao krajnja mogućnost, tada su, istorijski, raniji stupnjevi kao »ambivalencija« ili »čedomorstvo« daleko iza onih postignutih u međuvremenu. Ako se ne uzme u obzir moralna implikacija kvaliteta odnosa, koja je sama istorijska i nikako samorazumljiva, pošto možda potpuno odbacuje pravo odraslih, onda se De Mosu potkrada kategorijalna greška: on ocenjuje odnos između mladih i starijih ljudi u antici shvatanjem 19. i 20. veka. Ako se specifični odnos odrasli–dete, koji se razlikuje od odnosa odrasli–odrasli, uopšte ne može ustanoviti u nekom određenom dobu, onda ga, uprkos tome, ne treba označavati »ambivalentnim«.

Istorija detinjstva kao klasna istorija. Ove istorijske nepodnošljivosti psiho-istorijskog stava nisu te koje se pre upućuju mnogim drugim radovima u spektru pesimističkog razmatranja istorije. Daleko više se odbacuju npr. Hardah–Pinke (uporediti: Hardach, 1978), koji ponavljaju Fišerov i Hajmanov obrazac iz 1932. godine (uporediti: Fischer, Heimann, 1986) u uvodu njihovog sabranog toma autobiografskih svedočanstava o psiho-istorijskoj metodi, kojoj oni suprotstavljaju socijalno-istorijsku. Prezentovani autobiografski tekstovi u vremenu od 1700. do 1900. pokazuju veoma raznolike samoprocene detinjstva koje izdavači klasifikuju prema socijalnim staležima. Ako se ovim izvorima podmetne, kako to izdavači čine, jedna socijalnokritička stratifikacija, onda je rezultat utvrđen: klasne razlike se protežu u detinjstvu dotičnih pripadnika klasa. Zbirke izvora ove vrste objavljivale su se u međuvremenu u većem broju (uporediti: Kürbisch, 1983), među njima i dokumentacija iz likovne umetnosti (uporediti: *Novo društvo za likovnu umetnost,* 1979). Kad se uzmu u obzir i radovi koji se bave pojedinim aspektima istorije detinjstva kao dečijim radovima (uporediti: Kuczynski, 1968), onda još nedostaje jedna obuhvatna socijalna istorija detinjstva, svejedno sa kog društvenoteorijskog stanovišta. Korak u tom pravcu čini sabrani tom *Ka socijalnoj istoriji detinjstva* (uporediti: Martin, Nitschke, 1986), koji uključuje i interkulturalne studije.

Istorija detinjstva kao dokumentacija nauke o vaspitanju. Što se tiče istorije vaspitanja, a pre svega obrazovanja, pedagogija je od svog etabliranja u 19. veku proizvela gomilu spisa koji ujedno proističu iz ekspanzije profesionalnog vaspitanja i obrazovanja i istovremeno ovaj razvoj podupiru i odobravaju. Pritom je bez izuzetka reč o radovima koji su bogati materijalom duhovno-istorijske provenijencije sa težištem na institucionalizovanim pedagoškim procesima. Istorija detinjstva, istorija mitova o detinjstvu, ne postoji u glavama odraslih ni u ovoj grupi. Nasuprot ovim veoma nadarenim radovima ne stoji nijedan obuhvatan pokušaj da se istorija vaspitanja iskoristi za rekonstrukciju detinjstva. Razlog za to će se razjasniti ako se čita dokumentacija, koja se za ovu svrhu najpre mora interpretirati. Početak je napravila zbirka izvora *Crna pedagogija* Katarine Ručki (Rutschky, 1977), a kasnije i njena *Nemačka hronika o deci* (Rutschky, 1983). U ovaj žanr se može uvrstiti i dvotomna »čitanka istorije detinjstva« pod naslovom *Dečija ljuljaška* (uporediti: Könnecker, 1976), koja, svakako drugačije nego dokumentacija Ručkijeve, ne sabira svedočanstva pedagoške teorije, odnosno svakodnevice u vaspitanju, već nudi tekstove za decu kao ogledalo pedagoškog ophođenja sa njima.

Istraživanja koja naglašavaju istorijski jedinstven pokušaj »osvajanja deteta pomoću nauke« i prekidaju sa samorazumljivim, sa scijentifikacijom koja je preplavila »vaspitanje« kao oblast življenja, jesu radovi Gštetnera (uporediti: Gstettner, 1981) i Dresena (uporediti: Dressen, 1982). Što dosad ova istraživanja niko nije nastavio, uzrok nije samo stanje nauke o vaspitanju, koja bi i sama sebe morala staviti pod znak pitanja ukoliko bi htela da opiše (razume) istoriju detinjstva kao proces kolonizacije (porobljavanja). Shodno tome, i citirane dokumentacije su isto tako neznatni produkti nauke o vaspitanju, kao i folklorna dokumentacija o svakodnevnom životu deteta i porodice Veber-Kelermana (uporediti: Weber-Kellermann, 1976, 1979).

Kao u grupi socijalno-istorijskih radova, tako i u ovoj grupi, pri proceni prošlosti, sadašnjosti i budućnosti detinjstva, preovlađuje pesimizam. Ovaj skepticizam je postao prigodan, pogotovo kod Ručkijeve, upravo kao kriterijum za odabir dokumenata. Ako bi fenomen »detinjstva« trebalo da se shvati jednog dana, to ne bi bilo moguće bez uvažavanja dva važna isečka dečije stvarnosti koji nedostaju u publikacijama ove

grupe. Uz to bi morala da ide i istorija glorifikacije detinjstva i ona o samoporicanju odraslih, koja je obeležila 20. vek.

Istorija detinjstva kao neistorijska kritika vaspitanja. Ovde pripada literatura koja je sama sebe označila kao »antipedagogiju«. Njeno ishodište je, između ostalog, u kritičkim spisima škole Iliha (uporediti: Illich, 1972), Rajmera (uporediti: Reimer, 1972) i Gudmana (uporediti: Goodman, 1975), kao i u širenju ove kritike na vaspitanje uopšte (uporediti: Holt, 1978), koja se pojavila u SAD-u krajem 60-ih godina. Na nemačkom govornom području ovoj grupi pripadaju polemike Braunmila (uporediti: 1975, 1978; uporediti: Braunmühl i drugi, 1976), psihoanalitičke serije tekstova Alise Miler (uporediti: 1979; uporediti: 1981a, b), proklamacija *Prijateljstvo sa decom* Šonebeka (uporediti: 1980, 1982), kao i diferencirani eseji Kupfera (uporediti: Kupffers, 1980). Na ove napade brzo su usledili odgovori sa pedagoškog stanovišta (uporediti: Flitner, 1982; Oelkers, Lehmann, 1983; Winkler 1982); oni rasvetljavaju osnovu iritiranja koja je izgleda obuzela odrasle iz naše kulture koji se bave »naukom o vaspitanju«, sasvim svejedno da li pedagogiju Braunmil shvata kao jednu »uspešnu prevaru za održanje vlasti inženjera duše« (uporediti: Braunmühl, 1978: 65) ili kao razumnu konsekvencu jedne antropološke vaspitne činjenice. I oni markiraju postojan »trend«: tendenciju dekonstrukcije tradicionalno definisane granice između dece i odraslih. Ovo važi i za radove koji tendenciozno počinju da odvajaju oblik »antipedagogije« na javnoj sceni i spise koji dokazuju i osuđuju široko rasprostranjeno zlostavljanje dece, dok pojam zlostavljanja šire delimično u oblast simboličke vladavine pedagoških mera (uporediti npr. Beiderwieden i drugi, 1986; Honig, 1982; Kempe, Kempe, 1984; Zenz, 1979).

Istorija detinjstva kao istorija razdvajanja. Pojavom destabilizacije odnosa dece i odraslih bave se noviji radovi, pored Vinove *Dece bez detinjstva* (Winn, 1984), naročito Hengstovo *Detinjstvo kao fikcija* (Hengst, 1982) kao i Postmanovo *Nestajanje detinjstva* (Postmann, 1983). Oba poslednje navedena teksta stupaju donekle na drugi nivo diskursa o detinjstvu, na kome se raspravlja pitanje da li »detinjstvo«, kao jedna faza života koja se razlikuje od ostalih, sada ne podleže modifikaciji, te da li se mora pričati o likvidaciji detinjstva.

Postman nudi veliki broj dokaza za svoju tezu o detinjstvu koje iščezava. Tako on primećuje kako nedostaje nekad samorazumljivo osećanje stida i vidi nestajanje spremnosti odraslih za vaspitanje. Uz to odrasli zahvataju kulturu dece, pri čemu TV reklame više ne prave razliku između dece i odraslih, ljudska prava se sada zahtevaju i za decu (npr. pravo na rad), deca se koriste kao nosioci propagande ili se oblače kao odrasli.

Glavni uzrok za ovakav razvoj Postman vidi u okolnosti da moderni elektronski mediji, kao što je TV, razarajuće deluju na svaku tajnu života odraslih. Ali bez tajni ne bi ni bilo detinjstva; jer za otkriće detinjstva trebalo bi upravo istorijski utvrditi jedan postupak koji bi razdvajao život odraslih od dečijeg: otkriće literature. Pronalaskom štamparije opismenjavanje je postalo karakteristika odraslog sveta, pa da bi prodrli u ovaj svet, mladim ljudima je bio potreban jedan duži obrazovni proces, školsko vreme, koje je donekle smešteno između detinjstva i odraslog doba. Postman piše iz kulturnokritičkog nagona dok izražava svoje žaljenje i svoj otpor prema ovom razvoju.

Argumentacija Hengsta i dr. (uporediti: 1982) slična je, doduše ne isključivo koncentrisana na ulogu medija. Ovde se kao širi uzroci za likvidaciju detinjstva navode još: strukturalno ujednačavanje škole sa figurom »radno mesto«, prodor spoljašnjeg

sveta u porodicu kroz ponudu robe i davanja usluga, kao i svet igre koja je izgubila svoj karakter igrovne pripreme za život odraslih. Stoga se Postmanova knjiga mora istaći pošto je ona zbog svog ekstremnog pojednostavljenja u tezi o »iščezavanju detinjstva«, koju je Hengst (uporediti: 1984) pravilno označio kao iščezavanje jedne određene predstave o detinjstvu, veoma dobro prihvaćena. Hengst markira jedan nov nivo diskusije na kojem je potrebno dalje raditi. Više se ne postavlja pitanje da li je model deteta bio jedan istorijski pronalazak već da li ovo otkriće izvire iz jedne istorijske volje, koja se sada menja, tako da je koncept deteta verovatno ugrožen. Usmerenost na ugroženost razmatra se nešto šire, što označava i ova poslednja grupa novijih radova o detinjstvu, pa se naime i ovde pokušava argumentovati iz ugla deteta.

Ovo naglašavanje je izraženo u posebnoj varijanti pojavom Montaguove knjige *Sazreti u dete* (1984) time što ovaj autor, okrenut budućnosti detinjstva, kroz to zahteva iščezavanje modela »odrasli«, pa da onda obeležja dečijeg postanu karakteristika ne više prisutne odraslosti.

Rezime. Pored svih razlika koje čine skicirane grupe u literaturi o istoriji detinjstva, one ipak, pa makar i sa raznolikom jasnoćom, označavaju postojano zauzimanje za decu, čak i kad se uzmu i tako dijametralne procene kao one Arijesove i De Mosove. To je posledica tradicije prosvetiteljstva, koja provejava već u ranim radovima o ovoj problematici, kao i u etnološkim studijama Plosa (uporediti: 1911/1912). Istovremeno se ipak prosvetiteljski zasnovana odluka za poziciju deteta uliva u jednu aporiju, u najboljem slučaju dijalektiku. Kad je pedagoški pokret *Iz deteta* (Vom Kinde aus) (Dietrich, 1982) otvorio *Vek deteta* (uporediti: Keu, 1903), moglo se jedva videti ono što sada skicirani istorijski stavovi pomažu da se prepozna: u meri u kojoj se detinjstvo glorifikuje i najzad postaje čak i orijentir budućeg razvoja – biti odrastao, razara se sam prosvetiteljski impuls iz kojeg je ova odluka proistekla. Jer kad se najvažnije obeležje za razlikovanje dece od odraslih, koje je pre svega dovelo do »otkrića« detinjstva, nedovoljno izgrađenog JA kod mladih ljudi, uzdigne, onda je uništen važan momenat prosvetiteljske i postprosvetiteljske filozofije obrazovanja, misao o stvaranju čoveka u obrazovnom procesu.

Može biti da je u tome jedna istaknuta misao o identitetu u međuvremenu preživela i da je izbledelo verovanje u mogućnost etabliranja humanuma. Ali ovo se može, pomoću istorije detinjstva i pre svega njene sadašnjosti, samo tada utvrditi ako se samim izborom stanovišta već ne izrazi rezultat. Jedna nepristrasna analiza položaja detinjstva danas bi bila moguća samo kad bismo se odrekli zalaganja za decu ili za odrasle, kad se ne bismo vezivali za interes dece ili odraslih već za ljudsko, bez ikakvog zanosa.

Mitologija detinjstva. Usmeriti pažnju na specifično ljudsko znači da se treba opet odlučiti za antropološki način razmatranja. Pošto prihvatanje antropoloških konstanti detinjstva nije više moguće, moramo onda posmatrati antropologiju detinjstva kao istorijsku antropologiju, antropologiju koja je svesna svog višestrukog istoriciteta. Za posmatranje detinjstva to znači: detinjstvo treba manje gledati kao socijalnu stvarnost a više kao mentalni konstrukt u glavama odraslih. Ovaj konstrukt je u govorima o detinjstvu, tj. u diskursu o njemu, doživeo svoj istorijski poraz. U ovom istorijskom diskursu čuvaju se, dalje prenose, modifikuju i aktuelizuju starije i najstarije, delom arhaične predstave o detinjstvu; istorijski diskurs je mitološka istorija detinjstva. Predmet istorijsko-antropološke analize detinjstva stoga je mitološki diskurs, a ne takozvana socijalna stvarnost, koja se ne može istraživati izvan svoje jezičke stvarnosti nijednom is-

traživačkom metodom. Jedna takva *Mitologija detinjstva* (Lenzen, 1985) umeće se pri analizi aktuelnih, kulturoloških svakodnevnih fenomena detinjstva i pokušava da rekonstruiše mitske sastavne delove današnjih shvatanja detinjstva u ovim svedočanstvima o svakodnevici. Na ovaj način se može izolovati jezgro istorijski duboko ukorenjenih i dugo identičnih predstava, tumačenja, obrazaca i želja od relativno kratkotrajno iskrslih shvatanja. Ukoliko se može praviti razlika između aktuelne strukture koncepta o detinjstvu i stabilnih momenata, onda se mogu identifikovati kulturološke promene osnovnog koncepta i preciznije shvatiti dotični status diskursa o detinjstvu. Nešto govori u korist toga da na kraju 20. veka koncept detinjstva stoji na pragu trajnih promena. Ove promene se mogu samo šematski shvatiti kao sastavni deo promena moderne u postmodernu kulturu. Ipak se može dokazati da iščezavaju tradicionalno veoma delotvorna diferenciranja, kao ona između polova ili između čoveka i Boga. Ovoj pojavi smanjenog razlikovanja pripada i iščezavanje razlike između dece i odraslih.

Ali ako se ovaj proces pomnije posmatra, onda će se ispostaviti da nije reč o iščezavanju detinjstva kao kod Postmana, već pre o jednoj eroziji nečeg detinjeg: već na ravni fenomena može se uočiti živa tendencija ka produženju detinjstva, ka njegovom širenju na sve životne faze. Ovo se jasno vidi u sukcesivnom produžavanju školovanja, koje u Nemačkoj obuhvata skoro trećinu životnog veka, skoro 25 godina. Isto se to može pokazati u potajnom socijalnom zbrinjavanju građana od strane države. Ako se tome pridoda ekspanzija pedagoških poziva koji se danas ne koriste samo u pojedinim prvim godinama života, već i u zajednici, bolnici, na godišnjem odmoru, na radnom mestu, u staračkom domu, pa čak i na samrtnoj postelji u vidu eutanazije, onda postaje jasno da modus pedagoškog zbrinjavanja u svim godinama života nužno podetinjuje, pri površnom posmatranju, odraslog kao zbrinutog čoveka.

Sa ovim površinskim fenomenima sada stupa jedno strukturalno obeležje. Ako se, naime, uporedi tipičan tok života čoveka još uvek tradicionalnog društva 19. veka sa onim kod čoveka naših dana, onda je promena jasna: tradicionalni tok života bio je ciklično organizovan. Njega je činio sled životnih faza, manje-više obavezan za sve, a koji je počinjao sa još nekrštenim novorođenčetom, pa išao preko puberteta, adolescencije, do braka, roditeljstva i tako dalje, pomenimo samo neke. Prelaz iz jedne životne faze u sledeću bio je regulisan obredima u kojima je zajednica vršila fizičke i psihičke operacije nad budućim članom (Initianden) (npr. krštenje, obrezivanje, svadba, ritualni porođaj – separacija, itd.). Ovi rituali, u čijem se toku inicirani član, pod delimično dramatičnim okolnostima, udaljuje od svog dotadašnjeg okruženja i podvrgava bolnim procedurama i poukama, imaju funkciju da pomognu čoveku prethodne životne faze da u neku ruku umre, pa da ponovo postane čovek. Ova šema smrti i ponovnog rađanja proživljava se nekoliko puta u životu sa duplim efektom: čovek uvežbava u neku ruku umiranje (i u tome život) i sebe doživljava kao nekog ko stari i mora da se suoči sa smrću.

Ako se nasuprot ovome posmatra životni tok kakvog savremenika 20. veka, onda se vidi da je većina rituala prelaza (Transitionsriten) iščezla, a da su preostali izopačeni u porodičnim svetkovinama (krštenje, svadba, pogreb) i da su izgubili svoju prvobitnu funkciju. Izostali rituali prelaza iz jedne životne faze u drugu danas deluju tako da ljudi naše kulture, takoreći, ostaju mentalno u prvoj životnoj fazi, onoj dečijoj. Ovo je strukturalna ekspanzija detinjstva u kulturi 20. veka.

Pored fenomena ekspanzije detinjstva u svakodnevnoj kulturi i strukture konzervacije detinjstva putem izostanka tranzicije, u životnom toku može se naići na jedan

mitološki strukturalni element, koji upućuje na spoj statusa i akceleracije apokaliptičnosti u našoj kulturi. Naime, može se pokazati kako ekspanziju detinjstva ili iščezavanje odraslih prati obogotvorenje deteta, što po svojoj dimenziji nije bez istorije, ali u velikoj meri je bez primera. Svakodnevna kultura je u nepoznatom obimu prožeta simbolima koji decu označavaju božanskim obeležjima. U brojnim svakodnevnim fenomenima apeluje se na jedan stari mit, onaj o oboženosti, svetosti, pošto su deca čista. Pri tome je bitno da se deci pridaju ne nekakvi atributi božanskog, već naročito takvi koji su bili svojstveni onim bogovima koji se mitsko-istorijski pojavljuju kao izbavitelji. U ovom procesu se dâ pročitati da tendencija manjeg razlikovanja u kulturi krajem 20. veka pokazuje elemente međusobno čvrsto povezane.

O stavu mitologije detinjstva kontroverzno se raspravlja u nauci o vaspitanju i pokušava da se postavi u temelje opšte pedagogije (uporediti: Treml, 1987). On dopušta prenošenje izvan nauke o vaspitanju na druga vidljiva polja detinjstva, u nauku o književnosti (uporediti: Liebs, 1986), psihologiju (uporediti: Asper, 1988), medicinu (uporediti: Lenzen, 1987) ili teologiju (uporediti: Lenzen, 1986, 1988).

Skriveni program (Lencen)

Pojam. Zajednički imenitelj različitih značenja u kojima se upotrebljava pojam »skriveni program« može se sažeti rečenicom: Ono što se u školi dešava i u njoj uči, vidljivo je samo delimično kao sadržaj oficijelnog programa i daleko više je nepoznato.

Pojmom »skriveni program« pretežno se označavaju socijalna iskustva učenika koja oni stiču živeći u i sa organizacionim i kurikularnim strukturama škole – *Škola kao institucija vaspitava* (Bernfeld, 1973: 28). Svakako da se najkasnije ovo pojmovno ograničenje jedva još može održati pri konkretnim analizama života u školi, te se tako tada izrazom »skriveni program« prikazuju svi aspekti škole i života u školi koji ne pripadaju oficijelnoj slici škole usaglašenoj sa propisima i organizacijom života i rada. Dakle, tada nije samo reč o procesima učenja i nastave, već uopšte o delovanju, razmišljanju i doživljavanju (pre svega) učenika.

Pojam »skriveni program« jeste slobodan prevod pojma *hidden curriculum* (uporediti: Jackson, 1968; Snyder, 1971) – tvorevine Cinekera (1975a, b), koji ga je 1973. godine temom »Skriveni program – šta se stvarno uči« u časopisu *Betrifft: erziehung* uveo u zapadnonemačku diskusiju. Doprinosi pitanju šta se zapravo uči u školi svakako se još jedva nalaze pod naslovom »skriveni program« (izuzetak vredan pomena jeste Meighan 1981: 51. i dalje), već se pre mogu naći u takvim radovima čiji su predmet svakodnevna iskustva učenika ili školski život uopšte, kao što su *Učenici u školskom pogonu* (Reinert, Zinnecker, 1978a), *Učeničke taktike* (Heinze, 1980), *Pupil Strategies; Teacher Strategies* (Woods, 1980a, b), *Life in the Classroom and Playground* (Davies, 1982).

Kad pojam »skriveni program« naglašava činjenicu da učenici, pored toga što u školi treba oficijelno da uče, uvek uče i nešto drugo, onda on samo ponavlja ono što je odavno bilo poznato pod pojmom »funkcionalno vaspitanje« (uporediti: Krieck, 1922). »Skriveni program« ovde usko ograničava posmatranje samo na okvire škole, ali u slučaju »funkcionalnog vaspitanja« obuhvata sve neintencionalne uticaje na ljude unutar i van škole. Da učenici tako mnogo uče ono o čemu ne piše u oficijelnom programu, nikako dakle nije bilo skriveno ili »tajna«.

Izvesno opravdanje je svakako imala beseda o »skrivenom programu«, konkretnoj obrazovno-političkoj situaciji s početka 70-ih godina, pošto je dospelo u zaborav znanje o ovom neplaniranom učenju u istraživanjima nastave i reforme škole, koja su dotada pretežno fiksirana na oficijelnu stranu škole. Ukazivanje na »skriveni program« gušilo je – naročito pred »neželjenim sporednim dejstvima« (uporediti: Spranger, 1965) školske reforme (uporediti: Bernhardt i drugi, 1974) – nade da se školski nastavni procesi učine planskim i racionalnim, približno bez praznina

Pojam »skriveni program« donosi nov način postavljanja pitanja – kad se zanemari pitanje šta se u školi uči pored zvaničnih sadržaja. Dok se u raspravama o »funkcionalnom vaspitanju« uopšteno govorilo o tome da ljudi stiču stavove i načine ponašanja kroz život u nekoj konkretnoj zajednici (ne bliže označenoj), sada se ispravnije pita koja su to konkretna svojstva života u školi koja idu naruku stavovima i obrascima ponašanja učenika.

Dimenzije skrivenog programa. U međuvremenu, postoji niz empirijskih istraživanja i primernih tumačenja u odnosu na ono što se pod ovim pojmom podrazumeva. Postavlja se na primer pitanje kako na učenike utiče oblik školske zgrade i uređenje učionica. Getzels (uporediti: 1974) i Delamont (uporediti: 1976; uporediti i Meighan, 1981: 65. i dalje) polaze od toga da (često samo implicitno) na učenike u istoj meri utiču predstave školskih planera o tome šta je nastava i šta znači biti učenik, o konkretnom oblikovanju škole, kao i očekivanja pojedinih nastavnika i uređenje učionica (raspored stolova, dekoracija...). Ovde se pretpostavlja da učenici (mada nesvesno) uče da protumače uređenost učionice u svetlu toga kako nastavnici očekuju da se oni ponašaju tokom nastave.

Tome se može pridružiti pitanje šta kontrola školskog prostora (ko se kuda sme kretati; ko odlučuje o uređenju prostorija) saopštava učenicima o njihovom položaju u školi i o očekivanjima u vezi sa njihovim ponašanjem (uporediti: Jackson, 1968; Reinert, Zinnekker, 1978b).

Od interesa je potom da se utvrde vremenski periodi i kontrola vremena (uporediti: Jackson, 1968; uporediti: Meighan, 1981: 78. i dalje). Da li će učenici saznati kako to Džekson pretpostavlja da su tako podređeni jednom čvrstom prethodno datom i kontrolisanom rasporedu časova, da nastava ne treba da bude određena njihovim potrebama? Najmanje se može prihvatiti da se jednostavna prinuda prilagodi utvrđenim vremenskim intervalima, stalno promenljivim sadržajima (i nastavnicima) i da se time doprinese da učenicima bude jasno da se od njih ne očekuje interesovanje za ponuđene sadržaje, već dovoljno ubedljivo prikazivanje interesovanja – po rečima jednog učenika: »Too much interest would result in too litle work« (Meighan, 1978: 127).

Kao dalji primer za »skriveni program« navode se sporedna dejstva – ocenjivanje. Efekat školskog ocenjivanja uspeha sastoji se, po proceni Fenda i drugih (uporediti: 1975: 48; uporediti i Fend, 1974; Snyder, 1971; Wellendorf, 1973), u tome da se sistemom postepenih razočaranja (cooling-out) obezbeđuje »da su upravo učenici koji su u našem školskom sistemu najviše zapostavljeni i imaju, dakle, najmanje šanse u školovanju, najuvereniji da je ostvarena jednakost šansi. Oni veruju da to zavisi isključivo od njih: ako ne odu daleko kao drugi učenici, da je to sasvim pravedno u našem društvu.«

Zvanično nepoželjna iskustva učenja ne bi smela da se umanje samo kroz organizacione mere, već i kroz odnose između nastavnika i učenika unutar škole. Pritom je, s jedne strane, od interesa to šta učenici uče o adekvatnom suočavanju sa nastavnim sa-

držajima, a s druge strane o poželjnim formama međusobnog socijalnog ophođenja sa nastavnikom. To nije dovoljno da se učenik usmeri na zvanična očekivanja od suočavanja sa nastavnim sadržajima; moguće je čak da ovo predstavlja smetnju. Daleko više se zahteva da se približe sva otvorena i skrivena uputstva nastavnika (verbalni nagoveštaji, spuštanje tona, mimika, pokreti u prostoru...) da bi se realno važeći zahtevi identifikovali i redukovali na zaista važne (uporediti: Holt, 1968; Miller, Parlett, 1976; Snyder, 1971).

Tako oni, po Holtovoj (uporediti: 1968) proceni, uče da se poželjno suočavanje sa nastavnim sadržajima ne sastoji u tome da se sa dotičnim sadržajem ophodi samostalno misleći, već jednostavno u potrebi da se produkuju »tačni« odgovori. Kako se učenici odgovarajućim vođenjem nastavnika (»Sad pogodi šta želim da čujem«) za to uvežbavaju – ne samo da produkuju odgovore koje nastavnik po pretpostavci želi da čuje već i da to učine sistemom pojmova koje on smatra primerenim, ilustruju Holt (uporediti: 1968), Barnes (uporediti: 1971, Edwards), Furlong (uporediti: 1978) i Keddie (uporediti: 1971).

Shodno tome, učenici takođe uče i da protumače više ili manje implicitna očekivanja nastavnika od njihovog ponašanja i da se prema tome ophode, ili da svesno zaobiđu ova očekivanja (uporediti: Edwards, Furlong, 1978; Hargreaves i dr., 1975). Kako konkretno izgleda proces učenja u kome nastavnici upoznaju učenike sa svojim pravilima ophođenja u nastavi, razjašnjavaju Edvards i Furlong (uporediti: 1978).

Posebnu pažnju su privukla empirijska istraživanja učeničkih strategija: učenici koriste svoje diferencirano znanje o nezvaničnoj stvarnosti škole da bi se potčinili zahtevima svojih nastavnika i da bi proširili svoje mogućnosti uticaja na nastavni proces. U ove strategije se sa sadržajnog aspekta ubrajaju trikovi i smicalice učenika da bi ometali tempo nastave, da nastavnika udalje od teme, da ga puste da sam odgovara na svoja pitanja (uporediti: Holt, 1968) ili da odgovor koji očekuje nastavnik ograniče na strategiju pogađanja. U vezi sa ovim, mogu se navesti strategije socijalnog ophođenja usmerene protiv učenika, doduše poznate, ali se tiču samo implicitnih očekivanja nastavnika, da bi se tada doslovno postupalo prema njihovoj eksplicitnoj formulaciji (uporediti: Heinze, 1980; Willis, 1979; Woods, 1980a; Zinnecker, 1978).

Konsekvence. Ovi primeri mogu preneti samo prvi utisak o načinu razmišljanja koji pod nazivom »skriveni program« pokušava da objasni šta se stvarno ili šta se možda dešava u školi; da je važno to saznanje ove nezvanične strane škole kako ne bi nastavni i vaspitni programi ostali iluzija i možda upravo suprotnost onome što stvarno želi da se podstiče.

Sticanje ovih saznanja svakako ukazuje na još neke probleme. U međuvremenu se doduše pojavio jedan stadijum, pri kome »kapitalistički sistem« utiče na vezu rasporeda časova i iskustva učenika (uporediti: Beck, 1975). Ali i novija istraživanja (uporediti: Edwards, Furlong, 1978; Willis, 1979) dopuštaju često da se prepozna da dotični istraživači zaista već misle da znaju kakva je zapravo škola i šta učenici saznaju i uče u kojim situacijama. Ovde bi bila neophodna konsekventnija nastojanja da se od samih učenika sazna kakva je škola iz njihovog ugla.

Tada u primeni znanja o nezvaničnoj strani škole postoji jedan drugi problem. Kako bi takva znanja mogla doprineti tome da se »popravi« život u školi (da se učenici psihički manje opterećuju), izgleda da danas još ni izdaleka ne razjašnjeno. Zasada preovlađuje još predstavljanje i prikazivanje nezvanične strane škole, pri kome treba da govore (i po mogućstvu često da pre svega budu zanimljivi) nalazi »po sebi«. Teorijski

pokušaji da se pokaže šta se dâ naučiti iz tih nalaza za promenu pedagoške prakse, naprotiv jedva da su se makli od početka dosadašnjih prvih stavova.

Pedagoški odnos (Lencen)

Pojmovi. Pojmovi »pedagoški odnos« i »pedagoško polje«, sa svojim brojnim sinonimima, kao što su: »pedagoško ponašanje«, »pedagoški kontakt«, »vaspitni susret«, »pedagoška situacija«, idu zajedno ukoliko se njima pokušava, u korespondenciji sa nameravanim pedagoškim pojmom (vaspitanje), da se odredi mesto vaspitnog zbivanja. Svakako je pojam »pedagoško polje«, sa svojim obuhvatnim sociološkim zahtevom, kritički upotrebljavan prema tradicionalnoj pedagogiji, kojoj se zamera da je analizu procesa vaspitanja od svih ostalih faktora i dalje apstrahujući ograničila na uzajamno dejstvo samo dva bića – vaspitača i vaspitanika, koji stoje jedan naspram drugog. Pojam »pedagoška situacija« koristi se naročito tamo gde se namerava, pored nadindividualnog, imati u vidu i istorijski karakter vaspitnog zbivanja, koje se tokom vremena izvršava sa ciljem, povezano u socijalni i istorijski kontekst koji katkad čini aktuelnu pedagošku situaciju neponovljivu i nepredvidivu.

Pedagoški odnos. Ograničenje posmatranja odnosa vaspitač–vaspitanik pokazalo se unutar tradicije evropske pedagogije koja se bitno oslanja na Loka, Rusoa i Pestalocija okretanjem ka analizi vaspitnog dejstva porodice. Ovo važi kako kod Loka, tako i u Rusoovom *Emilu,* gde učitelj zamenjuje oca. Pestaloci objašnjava 1799. u »Pismu iz Stanca« školsku nastavu »bez obuhvata celog duha« koja zahteva vaspitanje čoveka i bez izgrađenih porodičnih odnosa za čitav život da bi vodila samo do jedne »veštački zbrčkane metode«.

Herbart je potpuno svesno izvršio zaokret u pojmu vaspitanja. Zamerajući Loku, on utvrđuje da je samo tako moglo da se prikaže pravo biće vaspitanja. »Individualna obeležja određenog vaspitanika«, šta bi od njega moglo biti, a šta ne; hteo je da strogo pravi razliku između »delovanja na mase u školama i na naciju kroz škole« (Herbart, 1965a: 280). Poslednje uopšte više nije ubrajao u pedagogiju. Naravno da se manje-više jasno znalo da se delatnost vaspitača nikako ne može posmatrati kao jedini dejstvujući faktor u toku odrastanja (Herbart, 1964a: 129). Samo, ovo nije bilo vaspitanje. Vaspitanje kao svesnu i plansku delatnost odraslih treba razlikovati od igre slučaja. Srž vaspitne delatnosti Herbart je video u tome što je on nazvao »pravi pedagoški odnos«. On je ovde s jedne strane zahtevao »najsrdačniji pristup« individui (Herbart, 1965b: 14), a s druge strane visoku meru samodistanciranja instrumentalizovane sopstvene ličnosti (Herbart, 1965c: 131). Slično se u isto vreme izjašnjava Zalcman sa veoma direktnim zahtevima: »budi zdrav«, »budi uvek vedar«. Jedna ovako diferencirana, istovremeno afektivno uobličena distancirana primena planskog delovanja može se i mora naučiti.

Termin »pedagoški odnos« oko 1926. godine uveo je Nol (1935: 164; Nohl, 1949: 153). On se pritom pridružio svom učitelju Diltaju, koji je 1888. ovom pristupu dao jedan svojstven obrt u kome govori o »pedagoškom geniju«, »prafenomenu« kao geniju pesnika. Primeri su Sokrat, Pestaloci, Zalcman, Kampe, Frebel; oni daju pravac za potpuno obrazovanje tehnike, koja omogućuje i »potčinjenim glavama«, »valjanom, srdačnom, poštenom čoveku koji voli decu«, da sudeluju. Diltaj (1958: 74) pridaje pritom veliku važnost emocionalnoj strani. Mi čoveka razumemo i određujemo samo ako osećamo i njegove duševne pokrete i u sebi ih preživljavamo. Nol je učvrstio ovaj stav

iskazima o »biću« pedagoškog ponašanja. To se najdublje ispoljava u porodici; u velikom vaspitnom zavodu to se manifestuje u različitim oblicima (Nohl, 1935: 159, 192). »Pravi pedagoški odnos« bio je za Nola odlučujuća »tajna« pedagoške delatnosti, jedan »stvaralački« odnos koji povezuje vaspitača i vaspitanika: »ljubav« i »držanje« na strani vaspitača, poverenje, poštovanje, osećaj sopstvene potrebe, spremnost za druženje, na strani vaspitanika (Nohl, 1949: 153, 282). Na sličan način govori Keršenštajner 1927. o »duši vaspitača«, Špranger 1958. o »rođenom vaspitaču«, pri čemu se momenat prirodne naklonosti nešto jače pomera u prvi plan.

Jedan sasvim osoben akcenat u naglašavanju uzajamnog dejstva između vaspitača i vaspitanika uneo je u diskusiju Buber (1969: 7. i dalje), pri čemu je u govoru označio pedagoški odnos »u vaspitnom« kao »čisto dijaloškom«. Zapravo se vaspitno zasniva na »iskustvu suprotnih strana«. »Tu biće« i »tako biće« vaspitanika za vaspitača je odlučujuća činjenica.

Literatura

1. Lenzen, Dieter (Hg), *Pädagogische Grundbegriffe*, Rowolts Enzyklopädie, 200l.
2. Böhm, Winfried, *Wörterbuch der Pädagogik*, l5. Überarbeitete Auflage, Kröner Verlag, Stuttgart, 2000.

Prevedeni tekstovi nekih od citiranih autora

1. Graorac, I. (2010). Katarina Ručki – In memoriam. *Pedagoška stvarnost*, br. 9–10.
2. Kau, E. (2000). *Stoljeće djeteta*. Zagreb: Eduka.
3. Miler, A. (1995). *Drama djetinjstva. U početku bijaše odgoj: u potrazi za samim sobom.* Zagreb: Eduka.
4. Miler, A. (2001). *Drama darovitog deteta*. Sremski Karlovci – Novi Sad.
5. Šonebek, H. (2006). Komunikacija sa decom u doba postmoderne. *Pedagoška stvarnost*, br. 1–2.

Preveli i priredili:
Jasmina Kovačević
Isidor Graorac

* * *

CHILDHOOD, CONCELAED PROGRAMME AND PEDGOGICAL RELATION

Summary: *We have chosen from German pedagogical dictionaries three key terms so that we can provoke more thorough theoretical and empirical research and disintegration of common sense and shallow understanding of a child, concealed programme and pedagogical relation. In addition, this is not the only case. Released together, the reviews of the stated terms point at different possibilities of critical revalorisation, real scientific and philosophical research in pedagogy.*

What is childhood and what king of consequences from implicit and explicit notions of the adults (parents and pre-school teachers) come from the reply concerning relation with children, and we get to know this by researching mythology, history and anthropology of childhood. Data from history have become the source of radical critique of pedagoical work (black and anti-pedagogy).

Enlightening pedagogy, building critical consciousness about this science, brought to known knowledge about the influence of concealed programme of implicit pedagogy on the results of pedagogical work and precise knowledge on what really happens in the process of institutional education.

Key words: *child, children's rights, history of childhood, concealed programme, pedagogical relation.*

* * *

ДЕТСТВО, СКРЫТЫЕ ПРОГРАММЫ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОТНОШЕНИЕ

Резюме: *Мы из немецких педагогических словарей выбрали три ключевых понятия, с целью стимулировать их более глубокое и эмпирическое исследование, а также разоблачить поверхностное понимание ребенка, скрытые программы и педагогическое отношение. И не только это. Опубликованные и протолкованные вместе, эти термины указывают на различные возможности критической переоценки, настоящего научного и философского исследования в педагогике.*

Изучая мифологию, историю и антропологию детства, мы сегодня узнаем, что такое детство и каковы последствия явного и неявного представления взрослых (в первую очередь родителей и учителей) следуют из ответа на вопрос о взаимоотношениях с детьми. Исторические данные стали источником радикальной критики образования (черной и антипедагогики).

Осознание педагогики, постройка критического сознания в этой науке, привели к пониманию воздействия скрытых программ неявной педагогики на результаты образования и более точных знаний о том, что, на самом деле, происходит в процессе институционального образования.

Ключевые слова*: ребенок, права детей, история детства, скрытые программы, педагогическое отношение.*

MA Mladen RADULOVIĆ
Beograd

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK: 316.74:37
316.2 Бурдије П.

RAZUMEVANJE OBRAZOVNIH ASPIRACIJA U KLJUČU PJERA BURDIJEA

Rezime: *U radu su predstavljene osnovne ideje Pjera Burdijea koje se odnose na obrazovanje, takođe i obrazovne aspiracije učenika protumačene u kontekstu Burdijeove teorije, a sa ciljem da se potpunije razumeju. Burdije je obrazovne aspiracije, kao i sve prakse pojedinca, posmatrao kao proizvod odlika polja u kome se one javljaju (u ovom slučaju obrazovnog polja) i položaja koji pojedinci zauzimaju (koji je posledica različite količine i strukture kapitala koji poseduju), a koji u interakciji utiču na to šta pojedinac može, kao i na to šta pojedinac želi. U vezi s tim, jedan od zaključaka rada jeste da Burdijeova teorija može biti korisna u teorijskom tumačenju aspiracija jer podseća na značaj društvene strukture i odlika obrazovnog sistema u procesu koji vodi formiranju želja učenika. Osim toga, ova teorija može da ima značaj i za prosvetnu politiku jer ukazuje na nemogućnost kompenzatorskih obrazovnih programa da koriguju aspiracije, tj. na nužnost korenitih promena obrazovnog sistema, ali i načina na koji funkcioniše celokupno društvo, ukoliko se želi postići jednakost.*

Ključne reči: *obrazovanje, obrazovne aspiracije, Pjer Burdije, kapital, sociologija obrazovanja.*

Pjer Burdije (Pierre Bourdieu) poznat je kao francuski filozof, antropolog, a ponajviše sociolog i angažovani intelektualac. Ipak, njegove ideje koje se tiču školskog sistema svakako mogu upotpuniti i pedagoško razumevanje obrazovnog procesa. Desetak godina nakon smrti ovog teoretičara, osvrnućemo se na njegovo razumevanje obrazovnog sistema i pokušati da predstavimo Burdijeovo tumačenje obrazovnih aspiracija, tj. da izdvojimo faktore koje je smatrao značajnim za razvoj obrazovnih aspiracija deteta, a samim tim i za obrazovni uspeh deteta.

Burdijeovo bavljenje obrazovanjem deo je njegovog šireg promatranja društva i nerazdvojivo je od njegove ukupne teorije. Zbog toga će u prvom delu rada ukratko biti objašnjeni osnovni pojmovi kojima se ovaj autor koristi, a čije je poznavanje nužno i za razumevanje njegovog pogleda na obrazovanje. U drugom delu rada, bavimo se Burdijeovim tumačenjem obrazovnog sistema, njegovih funkcija, kao i mesta koje u njemu imaju aspiracije deteta. Na kraju smo analizirali značaj Burdijeovih ideja, kako za teorijsko promatranje aspiracija i razumevanje školskog (ne)uspeha, tako i za praktično odnošenje prema aspiracijama deteta i njihovo eventualno korigovanje.

Osnovni Burdijeovi pojmovi

Pre nego što pojmovi koje je Burdije koristio budu predstavljeni, trebalo bi reći nekoliko reči o celokupnoj misli ovog autora, tj. o intencijama koje je imao kada ih je osmišljavao. Naime, Burdije je nastojao da objasni praksu, a kako bi to učinio, morao je da razreši večitu sociološko-filozofsku dilemu, koja se tiče značaja strukture i agensnosti, tj. njihovog uticaja na ponašanje pojedinaca. Možda baš zato što je nastojao da definiše odnos između ova dva faktora, različiti mislioci su uticali na njegovo promatranje društva. Iako se može tvrditi da je jedan od najznačajnijih uticaja na Burdijeovu teoriju imao marksizam, u njegovoj teoriji mogu se pronaći elementi bliski Veberovoj teoriji (poput zainteresovanosti za stilove života). Interesovanje za društvenu strukturu može imati korene u Dirkemovim idejama, dok su ideje strategije i igranja uloga bliske Gofmanovim idejama i sl. (Jenkins, 2006: 15). Kao posledica ovoga, Burdije pravi otklon od krajnjeg objektivizma, ali ne negira uticaj objektivnih struktura, već pokušava da spoji objektivno i subjektivno objašnjavajući nerazdvojivost objektivnih struktura od njihove geneze u pojedincu (Jenkins, 2006: 16).

Pojmovi koje Burdije koristi su relacioni, tj. oni se određuju jedan u odnosu na drugi (Spasić, 2004: 288), te je teško govoriti o jednom bez spominjanja drugih. Stoga, iako polazimo od pojma *kapital*, njegov značaj se u potpunosti može razumeti tek u relaciji sa pojmovima *habitus, polje*, *praksa* i strategija.

Kapitalom Burdije smatra »sva dobra, i materijalna i simbolička, koja se prikazuju kao retka i dostojna da im se teži u datoj društvenoj formaciji« (Burdije, prema: Spasić, 2004: 289). Dakle, po Burdijeovom mišljenju, kapital nije samo ekonomski[1], već on spominje i socijalni[2], simbolički[3] i kuturni kapital, kao četiri osnovne vrste kapitala[4]. Za razumevanje Burdijeove teorije nužno je istaći da je ovaj autor smatrao da je moguća konverzija različitih vrsta kapitala, te da jedan od kapitala može biti izvor sticanja drugih. Ipak, stopa po kojoj se konverzija vrši nije uvek ista budući da je reguliše polje o kome će nešto više reči biti kasnije. Takođe, čini se da Burdije nije mislio da je svaki kapital podjednako važan, te se određene vrste kapitala mogu lakše konvertovati od drugih.

Vrsta kapitala koju je Burdije verovatno najviše proučavao jeste *kulturni kapital*. Kada se govori o ovoj vrsti kapitala, obično se misli na obrazovno postignuće, ali osim njega, ovaj pojam se odnosi i na različita kulturna znanja (poput jezičke kompe-

[1] Ekonomski kapital, koji se institucionalizuje u obliku privatnog vlasništva, po Burdijeovom mišljenju je verovatno najznačajniji (Cvetičanin, 2012: 31). Štaviše, u jednom svom delu (*Forms of Capital*) ovaj autor ekonomski kapital naziva korenom svih kapitala (prema: Cvetičanin, ibid.: 34). O značaju ekonomskog kapitala za Burdijea svedoči i to da je smatrao da se kulturni i socijalni kapital mnogo teže mogu konvertovati u ekonomski nego ekonomski u njih (Swartz, 1997: 80).

[2] Burdije socijalni kapital posmatra kao resurs koji nije svima jednako dostupan i koji je posledica društvene strukture, ali koji istovremeno doprinosi njenom reprodukovanju. Socijalni kapital se može institucionalizovati u vidu statusnih grupa, a veličina ovog kapitala zavisi od »veličine mreže koju pojedinac može da mobiliše i količine kapitala koji poseduju članovi mreže« (Cvetičanin, 2012: 31; 33).

[3] Simbolički kapital je nerazdvojiv od svih ostalih budući da predstavlja legitimizaciju za sve ostale vidove kapitala (Cvetičanin, 2012: 31).

[4] U različitim konkretnim poljima Burdije uočava i mnoge druge vrste kapitala, pored četiri navedene.

tencije), kao i na estetske preferencije (Spasić, 2004: 290; Swartz, 1997: 75). Ova vrsta kapitala »nije stabilna i univerzalna valuta kao ekonomski« (Swartz, 1997: 80). Ipak, o njegovom značaju, kao i uopšteno o značaju sfere kulture za Burdijeovu teoriju, izveštavaju različiti tumači njegovih ideja. Tako Toni Benet među »aksiome« Burdijeove teorije ubraja značaj kulturnog kapitala i ulogu kulture u reprodukovanju nejednakosti, upoređujući kulturni kapital sa imovinom, čija je jedina razlika od ekonomske imovine to što ne može postojati nezavisno od ljudskih dispozicija budući da onaj ko ga poseduje od njega ima koristi (Bennett at all, 2009: 11). Štaviše, kada je u pitanju kulturni kapital, Burdije je smatrao da će, i pored njegovog velikog značaja za društvenu stratifikaciju, taj značaj u budućnosti još više rasti zbog institucionalizacije i širenja obrazovanja (Bourdieu and Boltanski, prema: Swartz, 1997: 80).

Može se govoriti o tri forme kulturnog kapitala koje je Burdije prepoznavao: otelotvorenom (*embodied*), objektivizovanom i institucionalizovanom (Cvetičanin, 2012: 32; Swartz, 1997: 76)[5]. Kada se govori o kulturnom kapitalu vezanom za individuu, misli se na set dispozicija koji osoba stiče tokom socijalizacije. Objektivizovani kulturni kapital uključuje materijalne objekte, poput slika, knjiga, mašina koje se koriste za kulturnu potrošnju. Konačno, institucionalizovani kulturni kapital prevashodno se odnosi na akademske diplome i sl. (Cvetičanin, 2012: 32–33). Burdije je koncept kulturnog kapitala razvio u okviru istraživanja obrazovnog sistema Francuske i ovaj pojam je od velikog značaja za njegovo razumevanje obrazovnog ponašanja, aspiracija i uspeha.

Pre nego što se nastavi sa upoznavanjem Burdijeovih pojmova, potrebno je reći da je ovaj autor smatrao da kapitali određuju položaj pojedinca. Preciznije, po Burdijeovom mišljenju, položaj zavisi od količine kapitala kojom pojedinac raspolaže, od njegovog sastava (koje su vrste kapitala koliko zastupljene) i društvene putanje (ibid.: 42). Kada su u pitanju klasa i klasni položaj, da bi se o njima govorilo, nužno je uvesti pojam habitusa.

Habitus, prema Burdijeu, predstavlja »sistem trajnih, prenosivih dispozicija koji služi kao generativna osnova praksi, odnosno skup stečenih obrazaca mišljenja, ponašanja i vrednovanja koji uspostavlja vezu između društvenih struktura i lične istorije« (Spasić, 2004: 292).[6] Uz pomoć ovog koncepta, Burdije je nastojao da razreši dilemu između uticajnosti strukture i aktera, naglašavajući da »strukture ne postoje ako nisu unutar sistema dispozicija agensa« (Cvetičanin, 2012: 27).[7] Dispozicije koje čine habitus, po mišljenju ovog autora, stiču se socijalizacijom (Spasić, 2004: 292).[8] Burdije je smatrao da je naročito važna rana socijalizacija, te da je habitus koji se njom stekne izrazito otporan na promene tokom daljeg života (Swartz, 1997: 107). U vezi s tim, različiti uslovi života, naročito u detinjstvu, utiču na izgradnju različitih habitusa (Burdije, 2004: 132). Stoga se jasno može uočiti veza između količine različitih kapitala na koje pojedinac može da računa i habitusa koji će se kod njega izgraditi, te se može oče-

[5] Nazivi ove tri vrste kulturnog kapitala u literaturi se mogu pronaći u više opisnoj formi kao: kulturni kapital vezan za individuu, vezan za objekte i vezan za institucije (Grenfell, James, 1998: 21).

[6] Iz navedene definicije mogu se naslutiti dva aspekta habitusa, tj. da je on istovremeno »princip generisanja praksi [...] i sistem klasiranja vrednovanja tih praksi« (Burdije, 2004: 132).

[7] »Habitus nije ni struktura ni agensnost, već oba istovremeno« (Gevirc, Krib, 2012: 87).

[8] »Proces upisivanja habitusa nije ništa drugo nego proces socijalizacije, u najširem smislu« (Baćević, 2006: 53).

kivati da pojedinci sa sličnom količinom i strukturom kapitala imaju i slične habituse, koji predstavljaju objektivno prilagođavanje na uslove u kojima habitus nastaje (Jenkins, 2006: 22). Dispozicije nesvesno utiču na praksu i to i na najautomatskije radnje, poput govora, držanja tela i sl. (Jenkins, 2006: 21; Spasić, 2004: 293). Budući da habitus predstavlja prilagođavanje na uslove u kojima se razvija, sloboda akcije vođene ovakvim dispozicijama »uokvirena je u ono što je objektivno izvodivo« (Jenkins, 2006: 16). Preciznije, habitus utiče na to koji »izbori« su zamislivi, a koji nisu.[9] Ukoliko se zna da habitus ne stvara samo prakse koje odgovaraju uslovima u kojima nastaju, već i percepcije i aspiracije, može se razumeti Švarcova tvrdnja da habitus »pretvara nužnost u vrlinu« (Swartz, 1997: 105). Odnos koji se na ovaj način javlja između mentalnih i društvenih struktura, tj. poklapanje između subjektivnih želja i objektivnih šansi, vođeno osećajem za realnost koji je posredovan habitusom, može se nazvati *prestabilizirana harmonija* (Jenkins, 2006: 15; Spasić, 2004: 311).

Budući da habitus utiče na sve prakse, a da je posledica uslova u kojima nastaje, logično je očekivati da će osobe koje žive u sličnim uslovima (ili su odrastale u sličnim okolnostima) vršiti slične prakse, imati slične ukuse, i težiti sličnim ciljevima, tj. imati slične aspiracije. Na ovaj način Burdije dovodi u vezu praksu i klasni položaj, tvrdeći da su »sve prakse i sva dela jednog agensa usklađeni među sobom, mimo svake namerne potrage za koherencijom, i objektivno usaglašeni, mimo svakog svesnog dogovora, sa praksama i delima svih članova iste klase« (Burdije, 2004: 134).

Iako se pojam *praksa* već koristio u prethodnom delu rada, i njega bi trebalo dodatno objasniti. Praksom se može smatrati »ono što ljudi rade u praktičnom [...] odnošenju prema svetu, a naročito načini na koje pokušavaju da poboljšaju svoju situaciju, ili spreče njeno pogoršavanje, u uslovima datog polja« (Spasić, 2004: 303). Praksa je pod velikim uticajem habitusa, koji se može smatrati »osnovnim generativnim načelom svih praksi« (Spasić, 2010: 172). U vezi sa time jeste i Burdijeovo shvatanje prakse kao samo delimično svesne delatnosti, koja se češće vodi implicitnim »osećajem za igru«, nego eksplicitnim odlukama (Jenkins, 2006: 22; Cvetičanin, 2012: 25). Ipak, praksa nije isključivo pod uticajem habitusa, već se može reći da je proizvod interakcije habitusa i polja (Spasić, 2004: 302).

Polja su »strukturisane arene konflikta« (Swartz, 1997: 9), koje su relativno nezavisne od ostatka društva budući da poseduju sopstvena pravila po kojima se unutar njih odvija borba oko resursa i uloga (Jenkins, 2006: 52; Spasić 2004: 291). Preciznije, akteri se, prihvatajući polja kao datosti, u njima bore da zadrže ili unaprede položaj, povećaju kapital, izvrše konverziju kapitala, ili redefinišu značaj različitih kapitala (Cvetičanin, 2012: 37, 38). Akteri koji se takmiče u polju to čine birajući različite *strategije*, koje se mogu definisati kao »polusvesno ocrtavanje pravca delanja i sleda koraka« (Spasić, 2004: 304).[10] Polja su organizovana oko različitih vrsta kapitala, a u daljem delu teksta biće predstavljeno Burdijeovo viđenje obrazovnog sistema kao polja organizovanog oko kulturnog kapitala.

[9] »Habitus utiče na to da su neki izbori nezamislivi, neki mogući, a neki rutinski« (Reay, Ball, 2005: 47).

[10] Uvođenjem pojma strategija, Burdije se odvojio od strukturalizma budući da je ovim pojmom zamenio pojam pravila (Jenkins, 2006: 52).

Burdijeovo razumevanje obrazovanja

Iako se sociologija obrazovanja ne može svesti na sociologiju škola i školovanja, najveći deo ove oblasti sociologije bavi se upravo formalnim obrazovanjem. Takođe, iako debata o nejednakim obrazovnim šansama i načinu na koji obrazovni sistem utiče na društvenu reprodukciju nije jedina debata unutar sociologije obrazovanja, čini se da ona jeste najzastupljenija (Gevirc, Krib, 2012: 24–26).[11] Ukoliko se ove dve činjenice imaju na umu, može se tvrditi da je Burdije tipičan primer sociologa obrazovanja budući da se njegovo bavljenje obrazovanjem upravo odnosi na prethodno spomenute teme.

Ukoliko bi se Burdijeova sociologija obrazovanja nastojala bliže odrediti, moglo bi da se tvrdi da je ona najbliža marksističkom pristupu jer nastoji da odredi »kako se odnosi između klasa, koji su neophodni za održanje kapitalističke ekonomije, reprodukuju i legitimizuju u neekonomskim oblastima, između ostalog i u školama« (ibid.: 66). Iako, kao što će biti pokazano u daljem tekstu, Burdijeova teorija ima mnogo sličnosti sa marksističkim pristupom obrazovanju, citirani autori (Gevirc i Krib) Burdijeovu teoriju svrstavaju u posebnu grupu teorija o obrazovanju (zajedno sa Bazilom Bernstajnom) koju nazivaju »nova sociologija obrazovanja« (ibid.: 79). Naime, Gevirc i Krib smatraju da se Burdijeov i Bernstajnov pristup razlikuju od marksističkog po tome što oni nastoje da odgovore na pitanje »kako jezik i mišljenje oblikuju subjektivnost [...] i pruže analizu načina na koji se nejednakosti reprodukuju interakcijom pedagoške prakse školstva i kulturne prakse učesnika i njihovih porodica« (ibid.: 79; 86). Preciznije, Gevirc i Krib smataju da »nova sociologija«, koja se razvila 60-ih i 70-ih godina prošlog veka, »u centar stavlja školsko znanje i nastoji da pokaže i ispita njegovu društveno konstruisanu prirodu i društveno konstruisanje drugih kategorija kao što su 'uspeh' i 'neuspeh', 'sposobnost' i 'inteligencija' – koje je stara sociologija (ovde se između ostalog misli na klasično marksističku sociologiju obrazovanja) uglavnom uzimala zdravo za gotovo« (ibid: 80, 81).

Na primeru obrazovanja konkretizuju se svi Burdijeovi osnovni pojmovi o kojima je prethodno bilo reči (Collins, 1993: 116). Tako, na obrazovanje se može gledati kao na polje koje, poput svih polja, ima relativnu autonomiju (Grenfell, James, 1998: 20). Kao i u svakom drugom polju, i u obrazovnom deluju neke vrste kapitala koje one koji ih poseduju čine »boljim igračima« (ibid.: 21). Konačno, poput praksi u svim drugim poljima, i u ovom je ona posredovana habitusom koji »u zavisnosti od obrazovanja u porodici i (samo delimično svesne) procene vrednosti obrazovanja na tržištu za članove grupe/klase« utiče na različiti odnos prema obrazovanju kod pojedinaca sa različitim kulturnim kapitalom, tvoreći različite obrazovne aspiracije (Jenkins, 2006: 67).

Funkcije obrazovanja

Po Burdijeovom mišljenju, obrazovanje vrši dve funkcije u društvu. Prva od njih jeste *funkcija reprodukcije* društvenih hijerarhija. U vezi sa tim, u literaturi se može pronaći da se Burdijeova teorija obrazovanja naziva teorijom reprodukcije i pročitati

[11] U vezi sa ovim, u literaturi koja se bavi obrazovanjem često se može pročitati da »svaka analiza načina na koje se nejednaka raspodela moći u društvu problematizuje mora uzeti u obzir i sistem obrazovanja« (Apple, 2012: 7).

da je glavna uloga obrazovanja, po mišljenju ovog autora, društvena konzervacija (Filipović, 2013: 65; Swartz, 1997: 206). Preciznije, Burdije je smatrao da je obrazovna hijerarhija posledica društvenih hijerarhija, kao i da sama povratno doprinosi društvenim hijerarhijama. On je naglašavao da je obrazovni sistem ustrojen tako da nagrađuje decu iz viših klasa, a da eliminiše, ili podstiče samoeliminaciju, onih iz nižih. Takođe, iako je primećivao da se to eliminisanje sve manje odvija na nižim nivoima obrazovanja (na kraju osnovne škole), Burdije je smatrao da to ne utiče na izmenu sistema, već da je eliminacija samo odložena (Burdije, Paseron, 2012: 84).

Slika obrazovanja, kakvim ga je video Burdije, nezamisliva je bez još jedne funkcije. Naime, Burdije je smatrao da, pored funkcije reprodukcije, obrazovanje ima i »funkciju skrivanja te funkcije« (ibid.: 119). Skrivanje reprodukcije, o kome govori, možemo nazvati *legitimizacijskom funkcijom* obrazovanja. Dakle, Burdije je smatrao da obrazovni sistem nije »neutralna instanca, već mehanizam klasne dominacije [...] koji obezbeđuje konzerviranje odnosa dominacije i konstantan ideološki rad na njihovoj legitimizaciji« (Birešev, 2006: 206).

Kada se govori o legitimizacijskoj funkciji obrazovanja, tu se pre svega misli na njegovu sposobnost da predstavi društvenu hijerarhiju kao posledicu različitog obrazovnog uspeha i da omogući prihvatanje takve hijerarhije od strane subordiniranih (Filipović, 2013: 65). Burdije je smatrao da obrazovanje uspeva da »ubedi pojedince da su sami izabrali svoju sudbinu koju im je društvena nužnost unapred odredila« i da pruži »privilegovanim klasama [...] teodiceju njihove privilegovanosti« (Burdije, Paseron, 2012: 118).

Na ovom mestu bi još trebalo reći da je Burdije smatrao da obrazovanje krije svoju društvenu funkciju legitimizaciije iza svoje tehničke funkcije proizvođenja kvalifikacija, tj. da »pod plaštom tehničke selekcije legitimiše reprodukciju društvenih hijerarhija tako što ih preobražava u školske hijerarhije« (ibid.: 79). Uspehu takve legitimizacije doprinosi činjenica da škola formalno izjednačava sve učenike i upravo kroz to izjednačavanje doprinosi reprodukciji. Deca su različito pripremljena da imaju korist od obrazovne sredine, te okolnosti koje su formalno jednake za sve nekima znatno više pogoduju nego drugima (Koković, 2006: 39). U takvom kontekstu školska ideologija, tj. ideologija prirodne 'darovitosti' i 'urođenih' sklonosti, legitimiše cirkularnu reprodukciju društvenih i školskih hijerarhija (Burdije, Paseron, prema: Baćević, 2006: 54).

Na kraju, značajnu ulogu u procesu legitimizacije, po Burdijeovom mišljenju, imaju i ispiti. Naime, on je smatrao da ispiti (pre svega se misli na prijemne ispite za pristup obrazovnim institucijama) sakrivaju to da nemaju svi iste šanse za sticanje znanja koje ispit traži, te da služe za legitimaciju kulturnog nasleđa (Burdije, Paseron, 2012: 80). Još važnije, oni sakrivaju to da veliki broj dece odustaje pre ispita. Preciznije, posmatrajući uspeh na ispitu, gubi se iz vida autoeliminacija koja se dešava kod dece koja su odlučila da ne izađu na ispit (ibid.).

Mehanizmi reprodukcije i legitimizacije

Dve funkcije obrazovanja gotovo su nerazdvojive, te će u ovom delu teksta biti govora o dva glavna aspekta mehanizma koji istovremeno doprinosi obema funkcijama. Glavni elementi mehanizma koji omogućava reprodukciju i legitimizaciju jesu:

- *odlike obrazovnog sistema i kriterijumi* kojima se učenici vrednuju, a koji vode tome da učenici različitog kulturnog porekla imaju različiti obrazovni uspeh i

- *autoeliminacija*, koja je usko povezana sa učeničkim aspiracijama i posledica je razumevanja sopstvenih objektivnih šansi kod pripadnika nižih klasa.[12]

Kada je reč o odlikama obrazovnog sistema koje omogućavaju da deca iz viših klasa imaju bolji obrazovni uspeh, Burdije se manje koncentrisao na ekonomske faktore a više na kulturne (Prnjat, 2006: 61).[13] Naime, on je smatrao da je habitus stečen u porodici osnova za prijem poruka u učionici i da dominantne grupe imaju bolje razvijene simboličke dispozicije koje se traže u obrazovanju (Jenkins, 2006: 68). Preciznije, po Burdijeovom mišljenju, »deca iz porodica sa visokim kulturnim kapitalom su u prednosti jer su im aktivnosti (jezik, simboli) poznati, a iz nižih klasa pored sadržaja paralelno moraju da uče i jezik, stil i sl.« (Cvetičanin, 2012: 31).[14] Takođe, putem vrednosti koje donose iz porodice, tj. klase, učenici mogu biti privilegovani ili hendikepirani budući da na sud ispitivača u školi »utiču implicitne norme koje vrednosti vladajuće klase prevode u specifičnu logiku obrazovnog sistema, te je jasno da su kandidati hendikepirani srazmerno rastojanju između tih vrednosti i vrednosti u klasi iz koje su potekli« (Burdije, Paseron, 2012: 87). Stoga, može se reći da za one iz viših slojeva školska kultura »predstavlja produžetak kulturnog univerzuma u kome su socijalizovani« (Filipović, 2013: 65). Preciznije, Burdije je smatrao da na taj način školski sistem »nagrađuje jedno kulturno nasleđe, a kažnjava drugo«, tj. da »stvara privilegije time što ih ignoriše i prevodi u zasluge« (Swartz, 1997: 199; Jenkins, 2006: 70).

Osim toga, Burdije je smatrao da su i sama znanja koja su predmet nastave arbitrarna i u funkciji legitimizacije jer ih nameću vladajuće klase, te je nametanje takvih »arbitrarnih kulturnih standarda vid simboličkog nasilja budući da omogućava dominantnima da nametnu svoja gledišta kao legitimna, pritom prikrivajući nejednakost moći koja im to nametanje omogućava« (Gevirc, Krib, 2012: 65).

Kada je u pitanju autoeliminacija, kao drugi mehanizam reprodukcije i legitimizacije, ona je usko povezana sa prethodno navedenim odlikama obrazovnog sistema budući da je odustajanje od daljeg obrazovanja posledica samo delimično svesnog razumevanja[15] načina na koji obrazovni sistem funkcioniše, kao i sopstvenih malih šansi za napredak uz pomoć obrazovanja, s obzirom na malu količinu kulturnog kapitala koju poseduju[16] (Swartz, 1997: 197). Burdijeovim rečima, »struktura objektivnih izgleda za društveno napredovanje u zavisnosti od klase porekla ili, preciznije, struktura izgleda za napredovanje zahvaljujući obrazovanju, uspostavlja sklonost prema školi i napre-

[12] Nužno je istaći da je Burdije prezentovao različite načine na koje se funkcije obrazovanja vrše i da ih nije delio na dve grupe budući da su svi faktori međusobno povezani. Ipak, na ovom mestu je ovakva podela uvedena kako bi se Burdijeove ideje o tome kako dolazi do reprodukcije i legitimizacije sistematičnije prikazale, kao i kako bi se jasnije prikazao specifičan značaj učeničkih aspiracija.

[13] Naravno, kao što je pokazano u delu teksta koji se bavi osnovnim Burdijeovim pojmovima, različite vrste kapitala međusobno su povezane i konvertibilne.

[14] Sam stil se, prema Burdijeovom mišljenju, visoko ceni budući da se od učenika u školi zahteva izvesna lakoća u odnošenju sa materijom koja se ne može brzo naučiti (Cvetičanin, 2012: 31).

[15] Izbori u obrazovanju posledica su habitusa i nisu potpuno svesni (Swartz, 1997: 197).

[16] Iako su različiti faktori uticajni, Burdije je smatrao da kulturni kapital ponajviše »doprinosi određivanju školskog ponašanja i stavova prema školi koji čine osnov eliminisanja dece iz različitih klasa« (Koković, 2006: 41).

dovanju pomoću obrazovanja«, te oni čiji su izgledi mali sami odustaju od daljeg školovanja (Burdije, Paseron, 2012: 81).

Ispiti, kao što je već spomenuto, imaju veliki značaj upravo zato što prikrivaju i »overavaju autoeliminaciju« (ibid.: 80). Naime, oni, naglašavajući ispitni uspeh, skreću pažnju sa posmatranja razlika između onih koji su se na ispitu pojavili i onih koji su i pre ispita odustali od školovanja.[17] Ovo je naročito važno budući da je proučavani autor mislio da je »veća verovatnoća da će se deca radničkog porekla isključiti iz srednjeg obrazovanja tako što neće hteti da se u njega uključe, nego da će biti eliminisana nakon što su se u njega uključila« (ibid.: 79).

Na primeru autoeliminacije dobro se može konkretizovati već spomenuti Burdijeov pojam prestabilizovane harmonije. Naime, kao što se može videti iz prethodnih redova, kada odlučuje o svojoj sudbini (svojim željama, aspiracijama, budućim akcijama), akter »nesvesno referira na sistem objektivnih odnosa koji ga određuje« (ibid.: 82). Na ovaj način se kod pojedinca javlja realizam o budućnosti koji se ogleda kroz poklapanje mentalnih i društvenih struktura, što čini suštinu prestabilizovane harmonije (Jankins, 2006: 14). Konkretnije, dolazi do poklapanja subjektivnih očekivanja i objektivnih šansi budući da objektivni izgledi direktno utiču na definisanje želja (Burdije, Parsons: 81, 82). Na primeru obrazovanja to znači da, po Burdijeovom mišljenju, objektivni uslovi u isti mah definišu i aspiracije i stepen u kome one mogu biti zadovoljene, što dovodi do toga da »pojedinci nisu očekivali ništa što nisu postigli i nisu postigli ništa što nisu očekivali« (ibid.: 118).[18] Konkretno, Burdije je mislio da pripadnici viših slojeva biraju više obrazovanje jer percipiraju da im obrazovanje nije nedostižno i da im može doneti koristi u budućnosti, dok osobe sa niskim kulturnim kapitalom, birajući neizbežno, zauzimaju stav »obrazovanje nije za nas« (ibid.: 82).

Zaključna razmatranja

Nakon što su izložene Burdijeove ideje o obrazovanju, korisno bi bilo osvrnuti se na njihov značaj. Preciznije, pitanje koje se postavlja jeste kakva je korist od njegovog prikaza obrazovnih aspiracija, tj. koji su njegovi elementi značajni za bolje teorijsko tumačenje aspiracija, kao i šta su implikacije ove teorije na praktično odnošenje prema aspiracijama deteta i na kreiranje obrazovnih politika.

Kada je u pitanju teorijsko promatranje aspiracija, čini se da je najvažnija Burdijeova poruka ta da je aspiracije nužno razumevati u kontekstu širih društvenih struktura, tj. društvenog zaleđa pojedinca (ili društvenog položaja roditelja kada su deca u pitanju). Iako je jedna od zamerki na Burdijeov rad ta da on suviše naglašava značaj

[17] »Suprotnost između dva podskupa koja su razdvojena ispitom kao načinom selekcije unutar skupa kandidata prikriva odnos između celog tog skupa i onog njemu komplementarnog, tj. skupa nekandidata« (Burdije, Paseron, 2012: 80).

[18] Nastavljajući ovu ideju, Burdije sarkastično konstatuje da su »blaženi 'skromni' ljudi koji, zahvaljujući svojoj skromnosti, teže samo onome što imaju i blagosloven je društveni poredak koji ih štiti od nesreće koju bi im donele prevelike ambicije, neprimerene kako njihovim sposobnostima tako i njihovim aspiracijama« (ibid.:118).

društvenih struktura[19], čini se da je korisno imati na umu ove ideje budući da one mogu poslužiti kao brana od nekritičkog »psihologiziranja« aspiracija deteta.

Što se tiče praktičnog odnošenja prema obrazovnim aspiracijama, čini se da je Burdije na ovom mestu manje koristan nego u njihovom teorijskom tumačenju. Ipak, jedna od jasnih implikacija ovakvog sagledavanja aspiracija (kao sistemski stvorenih i dubinski i nesvesno internalizovanih) jeste i odbacivanje ideja o mogućim benefitima od kompenzatorskih obrazovnih programa. Dok je jasno da se ovakvim programima aspiracije teško mogu korigovati, teško je sa Burdijeovih pozicija odgovoriti na pitanje kako je ove aspiracije moguće promeniti izmenama u obrazovnom sistemu, a koje ne bi bile praćene korenitim promenama u osnovama funkcionisanja celog društva. Bez obzira na to, jasno je da bi bilo korisno kada bi svi učesnici u obrazovnom sistemu bili osvešćeni o društvenim osnovama aspiracija i obrazovnog ponašanja, tj. kada bi nastavnici neprekidno preispitivali svoju praksu (a ponajviše šta je to kod učenika što vrednuju i imaju li svi učenici pristup vrednovanim osobinama), kada bi stručni saradnici nastavnicima pomagali u takvom preispitivanju i, konačno, kada bi kreatori obrazovnih politika sve ovo imali na umu prilikom definisanja ciljeva i sadržaja obrazovanja.

Na kraju, bez obzira na to što je u prethodnim redovima spomenuta jedna od čestih kritika koja se upućuju Burdijeu, kao i bez obzira na sve druge zamerke o kojima u ovom radu nije bilo reči[20], čini se da su ideje ovog autora veoma korisne za promatranje obrazovnih aspiracija, pa samim tim i obrazovnog uspeha. Možda će se retko ko u potpunosti složiti sa svim Burdijeovim idejama, ali se stiče utisak da je korisno razmišljati »uz njega« i poznati problem sagledavati i iz njegovog ugla.

Literatura

1. Alexander, J. (1995). The reality of reduction: the faild synthesis of Pierre Bourdieu. In: *Fin de siecle Social Theory*. London: Verso.
2. Apple, M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
3. Baćević, J. (2006). Kraljev savetnik ili kraljeva luda? Pjer Burdije i antropologija obrazovanja u Srbiji danas. U: M. Nemanjić, I. Spasić (ured.), *Nasleđe Pjera Burdijea*, Beograd: IFDT.
4. Bennett, T., Savage, M., Bortolaia Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M., Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. London and New York: Routledge.
5. Birešev, A. (2006). Burdijeova teorija muške dominacije. U: M. Nemanjić, I. Spasić (ured.), *Nasleđe Pjera Burdijea*, Beograd: IFDT.
6. Burdije, P. (2004). Habitus i prostor stilova života. *Kultura*, br. 109.
7. Burdije, P., Paseron, Ž. K. (2012). Reprodukcija u obrazovanju, društvu i kulturi. *Reč*, 82/28.
8. Collins, J. (1993). Determination and Contradiction: An Appreciation and Critique of the Work of Pierre Bourdieu. In: C. Calhoun, E. LiPuma, M. Postone (Eds.), *Bourdieu: Critical Perspectives*, Cambridge: Polity Press.
9. Cvetičanin, P. (ed.) (2012). *Social and cultural capital in Serbia*. Niš: Sven.
10. Filipović, M. (2013). *Škola i društvene nejednakosti*. Beograd: Hesperia.

[19] Npr. Aleksander ocenjuje da je habitus »trojanski konj za determinizam« jer se on, po mišljenju ovog autora, »ne pokazuje kao okvir za improvizaciju, nego kao preslikavanje postojećih struktura« (Alexander, 1995: 136).

[20] Kritika koja se tiče determinizma svakako nije jedina koja se upućuje Burdijeu. Osim ove, na njegov račun se mogu čuti i kritike za redukcionizam, za to da ne predviđa promene već samo reprodukciju, kao i da je njegova teorija primenjiva samo u francuskom društvu razvijenog kapitalizma.

11. Gevirc, Š., Krib, A. (2012). *Razumevanje obrazovanja: sociološka perspektiva.* Beograd: Fabrika knjiga.
12. Grenfell, M., James, D. (1998). *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*. London: Falmer Press.
13. Jenkins, R. (2006). *Pierre Bourdieu.* London and New York: Routledge.
14. Koković, D. (2006). Kulturni kapital i nadoknađujuće obrazovanje. U: M. Nemanjić, I. Spasić (ured.), *Nasleđe Pjera Burdijea*, Beograd: IFDT.
15. Prnjat, D. (2006). Aktuelnost Burdijeove kritike škole. U: M. Nemanjić, I. Spasić (ured.), *Nasleđe Pjera Burdijea*, Beograd: IFDT.
16. Reay, D., Ball, S. (2005*). Degrees of Choice: Social Class, Race and Gender in Higher Education*. London: Trentham Books.
17. Spasić, I. (ed.) (2004). *Sociologija svakodnevnog života*. Beograd: ZUNS.
18. Spasić, I. (2010). Kulturni obrasci i svakodnevni život u Srbiji posle 2000. godine. U: S. Cvejić, (ured.), *Suživot sa reformama*, Beograd: Čigoja.
19. Swartz, D. (1997). *Culture and Power.* Chicago: University of Chicago Press.

* * *

UNDERSTANDING EDUCATIONAL ASPIRATIONS IN THE KEY OF PIERE BURDIE

Summary: *In the paper, we presented basic ideas of Piere Burdie, which refer to education, and educational aspirations of children, interpreted in the context of Burdie's theory, with the aim of more thorough understanding. Burdie viewed educational aspirations as well as all praxes of individuals as a product of the features of the field in which they appear (in this case it is educational field) and the position that individuals have (and this is the consequence of different quantity and structure of the capital they own), and which in interaction influence what the individual can and what the individual wants to do. Concerning this, one of the conclusions is that Burdie's theory can be useful in theoretical interpretation of aspirations, because it reminds on the significance of social structure and features of the educational system in the process, which leads to forming the students' wishing list. Apart from this, this theory can have significant value for educational policy, because it points at impossibility of compensational educational programmes to correct aspirations, i.e. the necessity of thought changes of the educational system and the ways the whole society functions, if the unity is to be achieved.*

Key words: *education, educational aspirations, Piere Burdie, capital, sociology of education.*

* * *

ПОНИМАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСТРЕМЛЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ПЬЕРА БУРДЬЕ

Резюме: *В статье представлены основные идеи П.Бурдье, касающиеся образования и образовательных устремлений учащихся, интерпретированных в контексте теории Бурдье, с целью более полного их понимания. Бурдье рассматривал образовательные устремления, а также всю практику индивида, как продукт характеристик поля, к которому они восходят (в данном случае образовательного поля) и позиций, которые отдельные лица занимают (что связано с различным количеством и структурой капитала, которым они располагают), которые, со своей стороны влияют на то что индивид может, как и на то что индивид желает, хочет. В связи с тем, одним из выводов настоящей работы является то, что теория Бурдье может быть полезной в теоретической интерпретации устремления, потому что она напоминает о важности социальной структуры и о характеристиках качества системы образования, в процесее, который ведет к образованию желания учащегося. Кроме того, эта теория может иметь значение и для образовательной политики, ибо указывает на невозможность компенсационных образовательных программ, чтобы исправить устремления, т.е. на необходимость радикальных изменений в системе образования, а также и способов функционирования общества в целом, если оно хочет добиться равенства.*

Ключевые слова*: образование, образовательные устремления, Пьер Бурдье, капитал, социология образования.*

Dr Boško MILOVANOVIĆ
Učiteljski fakultet Prizren – Leposavić
Dr Mirjana STAKIĆ
Učiteljski fakultet Prizren – Leposavić
Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK: 37.014.523
37.032/.036:2
2-472

SMISAO I ZNAČAJ VERSKOG OBRAZOVANJA

Rezime: *U radu razmatramo smisao i značaj verskog obrazovanja i vaspitanja. Namera nije da se bavimo pitanjima lične religioznosti, odnosno »pravom izbora« deteta (da veruje ili »ne veruje«), nego opštim kakakteristikama koje potvrđuju važnost verskog obrazovanja i vaspitanja i njegovo delovanje na mlade i njihov intelektualno-emotivni razvoj. Problemu pristupamo sa interdisciplinarnog stanovišta i sagledavamo ga u kontekstu pedagoških, filosofskih i psiholoških teorija i umetnosti kako bismo ukazali na uticaj vere i religije na sve oblasti fizičkog i duhovnog bitisanja i na ulogu verskog obrazovanja u vaspitno-obrazovnom procesu.*

Ključne reči: *versko obrazovanje, versko vaspitanje, vera, religija, znanje.*

Odnos religije i nauke

Od davnina, čovek je suštinski zapitan o svrsishodnosti života, o smislu i suštini egzistencije. Pokušaj naučnih saznanja da daju odgovor na ovo pitanje obuhvata samo jednu stranu problema – odgovori na pitanje *kako*, idu nauštrb pitanja *zašto*. Posledica je krnje i neadekvatno znanje, znanje kome nedostaje svrha. Religija ne isključuje nauku jer celovito saznanje podrazumeva i naučnost, ali je samo naučno saznanje, u kontekstu religioznosti, nedovoljno i često jednostrano. Potreban je interdisciplinarni pristup koji bi objedinio rasparčana saznanja u zajedničkoj tački spoznaje da je ljudski razum ograničen, duša večna, a duh neuništiv.

Problemski odnos pitanja *zašto* i pitanja *kako* ne dovodi u pitanje naučni pristup pitanju ljudske religioznosti. Oblast ljudskog razuma i promišljanja povezana je sa odgonetanjima, preispitivanjima i oblikovanjima znanja. Razum često nije u stanju da obuhvati u potpunosti iskonsko znanje, koje je, kako smatraju psihoanalitičari, skriveno u dubinskim slojevima ljudske podsvesti. Čoveku je potrebno da ga u saznajnom procesu potvrdi razumom. To nije proces saznajnog modelovanja znanja, već složeno racionalno poistovećivanje znanja i saznanja. Složenost problematike je mnogo isaknutija u oblasti umetnosti i estetike, u kojima se, često, estetski doživljaj i njegovo objašnjenje, inspiracija i sam proces recepcije, ne vezuju za lične stvaralačke, kreativne i intelektualne potencijale stvaraoca i recipijenta, već se njihovi izvori traže i nalaze u izvanrealnom.

Versko obrazovanje podrazumeva etičnost, vrlinu i dobrotu, bez kojih bi ljudski duh ostao osiromašen a ljudski razum okrenut manifestacijama i pojavnim predstavama umesto suštini i celini. U tom smislu, vera je imanentna čoveku, a važnost verskog obrazovanja i vaspitanja ogleda se u njegovom suštinskom uticaju na razvojno-saznajni proces mladih i na prožimanje sa svim oblastima ljudskog fizičkog i duhovnog bitisanja. Čak je i ateistički pristup svojevrsna vera, iskazana u principu »verujem da ne verujem«. *Vera u neverovanje* i sama polazi od suštinske vere, ali homocentričnošću biva pretvorena u njeno negiranje i obesmišljavanje sopstvenog polazišta: »Ljudi, međutim, ne mogu bez verovanja, čak i kada su ateisti« (Bojanin, 2002: 145).

Izvorno u ljudskom biću u nužnoj je saglasnosti sa prirodom i kosmosom. Celovitost omogućuje znanju istinitost. Baruh de Spinoza je intuitivno znanje označio kao najviše. Pre njegovog učenja, u antičkoj Grčkoj, filosofija, etika, matematika i astrologija bile su povezane u »jedno«, u »celinu« koja je omogućavala celosnu spoznaju. Kasnije profilisanje pojedinih nauka samo je naizgled doprinelo razvoju ljudskog roda. Pravoga saznanja i naučnog razvoja nema ukoliko se sve svodi na otkrivanje kako se nešto zbiva, pri čemu svaka nauka nastoji da bude centralistička toliko da poistovećuje »kako« i »zašto«, i u manifestacijama spoljašnjosti sagledava osnovna stanja. Čak i takva, iscepkana, nesuštinska i narcisoidna, nauka je, po Bojaninovom mišljenju, »duhovni napor« (a obeležje duha je kreativnost), »dar ljudskom umu« i »delo slobode«, mada ono glavno – ostvarenje ljubavi i postizanje duševnog mira – ostaje van njenog domašaja: »Nauka će nam otkriti materijalna dobra i mogućnost boljeg telesnog zdravlja, ali duševni mir može nam doneti samo vera u Ljubav i Vrlinu kao apsolutne odrednice našeg postojanja, a ne izrelativizovane tvorevine naših rasuđivanja« (Bojanin, 2009: 22).

Posedovanje pravog saznanja omogućava istinsku slobodu. Sloboda se ne sastoji u prevazilaženju nužnosti prirode, pošto nužnost ne pravi izuzetke. U poglavlju posvećenom prirodi i poreklu duha, Baruh de Spinoza, u postavci XLIII, navodi: »Ko ima istinitu ideju, on, u isto vreme, zna da ima istinitu ideju, i ne može sumnjati u istinitost stvari«.[1] U *Primedbi* na navedenu postavku filosof sasvim jasno dokazuje njenu istinitost: »I, molim: ko može znati da razume jednu stvar ako, pre toga, ne razume stvar? To će reći, ko može znati da je siguran o nekoj stvari ako, pre toga, o toj stvari nije siguran? Dakle, šta može postojati jasnije i izvesnije, šta je norma istine nego jedna istinita ideja? Doista, kao što svetlost otkriva i samu sebe i pomrčinu, tako je istina norma i same sebe i lažnoga«.[2]

Navedeni citat će nam poslužiti da ukažemo na značaj korelacije sloboda – celovitost – istinito saznanje, koja se zasniva na postavci da su sloboda i vera imanentne ljudskom biću. Cilj saznanja je razvoj slobodne i celovite ličnosti, te iz toga proizlazi da ono nije samo sebi cilj, već da njegovo sticanje treba da doprinese preporodu i razvoju, kako ličnosti, tako i sveta. Smisao se razotkriva u čoveku, u njegovom duhu sve biva osmišljeno. Iz toga proizlazi da je jedini kriterijum istine u biću. Objektivizacija istine, kao i sam njen proces, po mišljenju Berđajeva, predstavlja otuđenje i razdvajanje, čija je posledica stvaranje »društva« umesto »zajednice«: »Videćemo da objektivi-

[1] Spinoza, B. (1983). *Etika.* Beograd: BIGZ, str. 86.
[2] Isto, str. 87.

rano saznanje stoji pod znakom društva i da se po tome razlikuje od saznanja egzistencije koja stoji pod znakom zajedništva. Objektivirano saznanje svih stupnjeva odvojeno je od egzistencijalnog subjekta, tj. od čoveka« (Berđajev, 2002: 42). Saznanje ima stvaralački karakter i u njemu se sloboda spaja sa Logosom. Po mišljenju Berđajeva, nužan preduslov da bi se to ostvarilo predstavlja nesputani i kreativni ljudski duh.

Samo postojanje ličnosti predstavlja slobodu, i to onu najvišu, koja se ne može omeđiti definicijama slobode volje u školskom smislu, niti pitanjima slobode izbora koja predstavljaju racionalizaciju. Slobodna ličnost poseduje ljudsko dostojanstvo koje podrazumeva oslobođenje od podaničkog shvatanja religioznog života i odnosa između čoveka i Boga. Ropstvo ne proizlazi od Boga, niti iz Isusovih reči, jer je upravo Isus Hristos, svojim životom, smrću i vaskrsenjem, pokazao da je čovek, najpre, biće slobode, a tek potom i biće prinude koje se pokorava zakonima (u sebi i van sebe): »Bog je stvorio svet iz ljubavi, a ne iz nužnosti« (Jerotić, 2002: 159).

Sloboda i nezavisnost tekovina su ljudskog duha, obeležje celovite ličnosti, koja postaje nezavisna u odnosu na prirodu, društvo i državu, ne u smislu egoistične podvojenosti, nego u smislu nezavisnosti u odnosu na materijalni objektivizirani svet. Samo je nezavisan i slobodan čovek sposoban da izgrađuje vlastiti karakter, da bude u zajednici sa drugim ljudima, a da pritom ne robuje društvu, nehumanim proizvodima civilizacije i tehničkim dostignućima.

Obrazovanje i vaspitanje ne smeju se temeljiti na dogmama koje karakterišu objektivna shvatanja i istine, i objektivni ciljevi. Ni deca ne predstavljaju objekte koji pasivno primaju, manje ili više, objektivizirano znanje i vaspitanje. Društvenoorganizovano vaspitanje ne znači pretvaranje ljudskih jedinki u brojeve, niti nastavnih jedinica u zapise lišene svrhe. U svetlu mogućnosti takve degradacije vaspitanja, možemo sagledati viziju rešenja problema, koju profesor Potkonjak nudi u obliku zalaganja za ponovno afirmisanje pedagoške teleologije, s obzirom na to da su vaspitanje i pedagogija tokom 20. veka »ideologizovani, politizovani i etatizovani, te da su cilj i zadaci vaspitanja utvrđivani i formulisani izvan pedagogije« (Potkonjak, 2009: 21). Autor zapaža nužnost celovitog usredsređivanja pedagogije 21. veka na čoveka, i nužnost ponovnog vraćanja celovitog raspravljanja o cilju vaspitanja pod okrilje pedagogije. Vrednosna ishodišta i osnove vaspitanja, po Potkonjakovom mišljenju, jesu antropološka, filosofska, etička, estetička, psihološka, sociološka, pedagoška, teološka (religijska), kulturna, civilizacijska, istorijska, ali i druga, s tim da je akcenat usmeren na traganje za njihovim ishodištima i osnovama.

Pragmatičan pristup zasnovan na ciljevima i interesima van pedagogije i, najčešće, u suprotnosti sa suštinom obrazovanja i vaspitanja, kao i operativni odnos prema zadatom cilju vaspitanja, doprineli su izdvajanju pedagoške teleologije od pedagogije 20. veka. Nasilno, partokratskim uplivom, ideološkom diktaturom, državnim usmeravanjima i uplitanjima, prekinuto je traganje i vrednosno potvrđivanje pitanja svrhe i cilja vaspitanja. Bez obzira na to što ostaje na ravni vaspitanja koje organizuje »svaka društvena zajednica«, profesor Potkonjak sagledava nužnost postojanja samo jednog cilja vaspitanja, pri čemu se postavljanje zadataka vaspitanja javlja kao konkretizacija određenog cilja. Bitno je i ukazivanje na neophodnost stalnog kritičkog preispitivanja i ocenjivanja cilja vaspitanja, odnosno njegove sadržine i smisla. Tim kritičkim preispitivanjima valja pristupiti sa aspekta sistema vrednosti koji čoveka posmatra kao celovito i neotuđeno ljudsko biće, kao osobenu ljudsku ličnost koja ima neotuđivo pravo da

se kao takva razvija, a njegovu zajednicu kao istinsko ljudsko društvo slobodnih i maksimalno ljudski razvijenih pojedinaca (Potkonjak, 2009: 25)

Versko obrazovanje u koncepciji razvoja celosne ličnosti

Obrazovanje je nepotpuno ako mu nedostaju elementi vere. Ono je tada unapred osuđeno na gubitak suštinske veze sa znanjem i osujećeno za mogućnost dosezanja pravog cilja saznanja, odnosno spoznaje. Bez vere, pogrešno je i u etičkom smislu, jer mu nedostaju istinitost, ispravnost i ukupnost dobra. Obrazovanje bez vere i funkcionalno i vaspitno je neutemeljeno jer ne doprinosi razvoju jedinke i formiranju celosne ličnosti.

Razmatranje verskog aspekta obrazovanja i vaspitanja nije segmentirano i izolovano, ne predstavlja element ukupnog znanja, pošto nije reč o odnosu delova i celine, već o celovitom znanju čiji pojavni oblici svojom ukupnošću, sinhronizovanošću i istovremenošću omogućuju proces istinitog i celovitog saznanja.

Ljudski rod je poodavno pogrešno nastrojen da stvari sagledava kao suprotnosti, što za posledicu ima brojne protivrečnosti i sukobe. Iz želje da se ustanovi i posebno sagleda neki predmet, nužno proizlazi podvojenost i lažni konflikt sa ostalim predmetima. To se jasno uočava, čak i kada tumačimo izraze obrazovanje i vaspitanje. Vaspitanje je neodvojivo od obrazovanja, u uzročno-posledičnoj su vezi i samo se veštački mogu izdvojeno posmatrati. U svetlu takvog saznanja, deca se ne vaspitavaju, kao što se to ne čini ni sa odraslim ljudima: »Sa decom se živi u uzajamnom radovanju i brizi, kao i sa drugim ljudima sa kojima sarađujemo na važnim poslovima. Time se uzajamno prožimamo, razvijamo kao bića i kao ljudi, i to prepoznajemo kao vaspitni odnos i kao međusobni uticaj« (Bojanin, 2009: 205).

Razdvajanjem obrazovanja i vaspitanja narušavamo celinu čovekovog života. Čovek je celovit krug samosaznavanja. Sve počinje pukim opažanjem, zatim prepoznavanjem opaženog, što podstiče osećajnost kojom se sve vrednuje i pokreće odgovor. Saznajni proces se ne može razumeti izvan analize osećajnosti, kao ni bez analize kvaliteta inteligencije. Kao što vaspitanje pretpostavlja i prikladno znanje i poznavanje socijalne stvarnosti, tako i saznavanje, pored inteligencije, zahteva i prikladan razvoj motivacija i određeni kvalitet proosećanja onoga što se saznaje i onoga što treba da ostane kao saznata činjenica u pamćenju: »Ove dve pojave samo veštački mogu da se posmatraju odvojeno« (Bojanin, 2002: 88).

Neodvojivost vaspitanja i obrazovanja i njihovo posmatranje kao oblika celovitog procesa spoznaje i samosaznavanja (iako terminološki, analitički i metodološki mogu da imaju različit pristup), navodi na analogiju između verskog i estetskog, kao nužnih preduslova sticanja istinitog i celovitog saznanja. Nema nikakvih suprotnosti između verskog i estetskog, ni u njihovoj terminologiji nema suprotnosti, već samo postoje razlike u tumačenju suštinskih pojmova: etičko, duhovno, naučno, teoretsko, iskustveno, kognitivno, emocionalno...

Svako saznanje treba da obogati razvoj dečje ličnost. Znanje, lepo ponašanje i ophođenje, doprinose približavanju onome što smatramo celovitom – celosnom ličnošću. Stalnim učenjem, saznavanjem, usavršavanjem, čovek se očovečuje, a ideju i stav o tome da obrazovanje vaspitava imao je, još u 17. veku, pedagog i mislilac Jan Amos Komenski, veliki poklonik teologije i crkve. Po mišljenju Komenskog, svi ljudi su podjednako sposobni da budu vaspitavani, a jedini mogući cilj vaspitanja jeste da postanu

savršeni, jer su sazdani po liku božijem i deca su božija. U šestom poglavlju *Velike didaktike*, stoji: »Jasno je da je svaki čovek rođen tako da može sticati znanje o stvarima oko sebe jer je on pre svega slika božija. [...] A kako se sveznanje ističe među ostalim božijim odlikama, mora i u čoveka biti nečega nalik na Njega. I zašto ne?« (Komenski, 1997: 62). O školi i obrazovanju koje nije »ni dosta ozbiljno ni mudro, već više naopako i rđavo«, Komenski piše: »Stoga su iz njih najviše izlazili, mesto krotke jagnjadi, divlji magarci i neukroćeni i drski mozgovi« (Komenski, 1988: 92).

Iako se mnoge ideje Komenskog sasvim dobro razumeju, o čemu svedoči i aktuelnost *Velike didaktike* u modernom dobu, naše naučne teorije i praksa ni danas nisu spremne da ih prihvate i primene. Nameće se pomalo pesimistički stav da je nesrećno ono obrazovanje koje ne prelazi u vrlinu i pobožnost (»Šta je učenost bez morala?«). Bogaćenje ličnosti je bezuslovni zahtev verskog obrazovanja i vaspitanja. To je učenje i vaspitanje koje se temelji na ljubavi: »Sve počinje božjom voljom i njegovom promisli«, ističe Denić, najbolje ćemo razumeti čistotu Tvorčeve ljubavi »kada sami promovišemo, i rečju i delom, ljubav i čistotu« (Denić, 2011: 354).

Vaspitanje ličnosti je dugotrajan, složen i osetljiv proces. Pozitivni kvaliteti ličnosti mukotrpno se stvaraju i vaspitavaju, a celokupni proces je lako, naročito dok je još u začetku, razgraditi i degradirati. Mnoštvo nametnutih informacija (kvazivrednosti, kiča, šunda) u savremenom globalnom svetu, olakšava razgradnju i uniženje etičkih ciljeva vaspitanja. Nasuprot tome, znanja koja se stiču celovitim pristupom interesovanjima ljudske jedinke, koja čine: vera, nauka i umetnost, podstiču uvek nova grananja osećajnosti. Ličnost se tako bogati mogućnostima celovitijih anticipacija pri rasuđivanjima i uspostavlja emocionalnu i saznajnu ravnotežu između svoje intime i okruženja: »Pri tome se ostvaruje uvek viši nivo slobode razumevanja i delanja u odnosu na realitet« (Bojanin, 2002: 131).

Pojam estetskog se ne može određivati van filosofije. Vera i estetika se međusobno prožimaju i u osnovi su etičkih stavova koji su imanentni ljudskom biću. Kod Platona, umetnost i lepota su bile jasno razdvojene, čak do samih granica suprotnosti, pošto ideja lepote prethodno obitava u carstvu ideja, dok umetnička dela podražavaju njihove senke. Mnogo vekova je prošlo u toj neutemeljenoj podvojenosti umetnosti i lepote, da bi tek sa filosofskom mišlju Georga Vilhelma Fridriha Hegela one postale nerazdvojno povezane. Kreativnost ljudskog duha iskazuje se i sposobnošću da kroz sebe propušta prirodno lepo, da to prirodno lepo prožima sobom, stvarajući tako umetnički lepo. Tako se u svojoj veličanstvenosti duhovna i umetnička lepota izdižu iznad prirodne lepote, osvedočujući Istinu, dok umetnički lepo postaje jedina prava lepota i ideal na osnovu kojeg se procenjuje i prirodno lepo. Hegelovim delom estetika se projavljuje kao filosofija lepe umetnosti, dok sama umetnost postaje predmet naučnog proučavanja zadržavajući slobodu i nezavisnost. Tek u toj svojoj slobodi, lepa umetnost jeste prava umetnost. Ona svoj najviši zadatak rešava kada, u zajedničkoj oblasti, zauzme mesto pored religije i filosofije i ako predstavlja samo jedan način na koji u svesti ističe i izražava ono što je božansko – najdublje čovekove interese i najobimnije istine duha: »U svojim umetničkim delima narodi su izrazili i očuvali svoja najdragocenija unutrašnja shvatanja i svoje predstave, te često za razumevanje mudrosti i religije lepa umetnost sačinjava ključ, a kod nekih naroda jedino ona to čini«.[3]

[3] Hegel, G. (1986). *Estetika I.* Beograd: BIGZ, str. 9.

Na duhovnoj ravni ukrštaju se razmišljanja Hegela i Berđajeva o »Slobodi« i »Istini«. One postaju istinska težnja ljudskog duha. Hegel ističe da »umetnički proizvod postoji samo ukoliko je prošao kroz duh i ponikao iz duhovne stvaralačke delatnosti«,[4] a Berđajev kako se istina »otkriva samo stvaralačkom aktivnošću duha i nezavisno od nje je nedostupna i nepojmljiva«, uz suštinsko određenje da je umetnik uvek i prvo – stvaralac, te »da u umetnosti postoji stvaralačka pobeda nad tegobnošću *ovoga sveta* – nikada prilagođavanje *ovom svetu*« (Berđajev, 2001: 180). Njihovi stavovi potvrđuju da je intuitivno prozrenje i nadahnuće blisko i veri, i umetnosti, i nauci: »Čovek raspolaže ne samo opažajima i razumom već, takoreći, i posebnim 'organom' unutarnjeg poimanja koji pred njim razotkriva suštinu bića. Nisu dovoljni receptori i logička analiza da bi se pojmila veličina Bahove fuge ili Vladimirske Bogomatere« (Menj, 1999: 33).

Bez osporavanja prava ličnog izbora svakog čoveka da bude religiozan ili ne, razmatranje opštih karakteristika religioznosti u kontekstu pedagoške, psihološke, filosofske misli i umetničkog stvaralaštva, ukazuje da je versko obrazovanje, ne samo nužno potrebno, nego i od suštinskog značaja za razvoj slobodne i celovite ličnosti.

Literatura

1. Berđajev, N. (2001). *Smisao stvaralaštva*. Beograd: BRIMO.
2. Berđajev, N. (2002). *O čovekovom ropstvu i slobodi*. Beograd: BRIMO.
3. Berđajev, N. (2002). *Carstvo duha i carstvo ćesara*. Beograd: BRIMO.
4. Bojanin, S. (2009). *Gordijev čvor.*Vrnjačka Banja: Bratstvo Sv. Simeona Mirotočivog.
5. Bojanin, S. (2002). *Tajna škole.* Beograd: Samostalno izdanje Bojanin – Micić.
6. Denić, S. (2011). Književni tekstovi u nastavi veronauke. U: *Godišnjak Učiteljskog fakulteta u Vranju*, Vranje: Učiteljski fakultet u Vranju.
7. Jerotić, V. (2002). *Individuacija i (ili) obožen*je. Beograd: Ars Libri.
8. Komenski, J. (1997). *Velika didaktika.* Beograd: ZUNS.
9. Menj, A. (1999). *Izvori religije.* Beograd: Zepter Book World.
10. Potkonjak, N. M. (2009): Cilj vaspitanja je polazište, osnova i okvir svakog društveno organizovanog vaspitanja i pedagogije čiji je ono predmet proučavanja. U: *Obrazovanje i usavršavanje nastavnika – ciljevi i zadaci vaspitno-obrazovnog rada*, Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.

* * *

SENSE AND SIGNIFICANCE OF RELIGIIOUS EDUCATION

Summary: *In the paper, we are discussing the sense and significance of religious education and pedagogical work. Our intention was not to deal with issues of personal worshipping, i.e. »the right of choice of a child («to worship or not«), but general characteristics which confirm the significance of religious education and its influence on the young and their intellectual-emotional development. We approach the problem from interdisciplinary starting point and we face it from the context of pedagogical, philosophical theories and art, so that we can point at the influence of religion on all areas of physical and spiritual being and the role of religious education in pedagogical-educational process.*

Key words: *religious education, religious pedagogical work, religion, worshipping, knowledge.*

[4] Isto, str. 40.

* * *

СМЫСЛ И ЗНАЧЕНИЕ РЕЛИГИОЗНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме: *В статье обсуждается значение и важность религиозного образования и воспитания. Наше намерение состоит в том, чтобы, не имея дело с личными религиозными вопросами, т.е. „правом на выбор" ребенка (да, верит или нет, не верит), заняться общими характеристиками, подтверждающими важность религиозного образования и воспитания и его влияние на молодых людей и их интеллектуальное и эмоциональное развитие. К проблеме мы подходим с междисциплинарной точки зрения и обсуждаем ее в контексте педагогических, философских и психологических теорий и искусства, чтобы показать влияние веры и религии во всех областях физического и духовного существования и роль религиозного образования в учебном процессе.*

Ключевые слова*: религиозное образование, религиозное воспитание, вера, религия, знания.*

Dr Radivoje N. KULIĆ
Učiteljski fakultet u Prizrenu – Leposavić
Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem
u Kosovskoj Mitrovici

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK: 37.014:33

EKONOMIKA OBRAZOVANJA U SISTEMU NAUKA O VASPITANJU

Rezime: *Iako se tokom 1970-ih godina konstituisala kao nesporna oblast ekonomskih znanja, ekonomika obrazovanja s obzirom na interdisciplinarnost predmeta svog proučavanja s razlogom privlači pažnju i teoretičara vaspitanja i obrazovanja. U takvom razumevanju ekonomike obrazovanja, ova disciplina nije samo »most« između ekonomije i pedagogije već zauzima specifično mesto u sistemu humanističkih znanja i nauka o čoveku, odnosno nauka o vaspitanju. Još preciznije, ekonomika obrazovanja ne pripada krugu pedagoških disciplina u najužem smislu te reči, ali s obzirom na svoja proučavanja obrazovanja iz ekonomske perspektive i na ispitivanje uticaja koji obrazovanje ima na ekonomski rast i konkurentnu sposobnost nacionalnih ekonomija, nesumnjivo proširuje tradicionalni sistem nauke o vaspitanju. Pritom je zasnivanje i razumevanje mesta i uloge ekonomike obrazovanja u tom sistemu uslovljeno ne samo njenom interdisciplinarnošću nego i različitim pedagoškim tradicijama u Evropi (i svetu) od kojih su neke potpunije predstavljene i kritički preispitane u ovom radui.*

Ključne reči: *ekonomija, pedagogija, nauke o vaspitanju, nauke o obrazovanju, ekonomika obrazovanja.*

Obrazovanje kao civilizacijska pojava i »vid delovanja milijardi ljudi na planeti« (Зборовский, Шуклина, 2005) u središtu je pažnje teoretičara sa područja različitih naučnih disciplina. To znači da se ovaj društveni fenomen razmatra iz različitih perspektiva – pedagoške, sociološke, psihološke, ekonomske i drugih, ali se pritom ne može kazati, kako s pravom ističe M. Blaug,[1] da je bilo koji od ovih pristupa »važniji od drugih«. Još tačnije, Blaug prvenstveno pominje analize obrazovanja iz okvira ekonomike obrazovanja uz konstataciju da to podrazumeva tesnu saradnju »sa susednim disciplinama« – istorijom vaspitanja, sociologijom obrazovanja i psihologijom obrazovanja, kojima takođe pripadaju pojedini njegovi aspekti. Takvo mišljenje dele i drugi autori koji se bave ekonomikom obrazovanja (Беляков, 2007, i dr.), koji prirodno ovaj fenomen najsadržajnije razmatraju u ekonomskim okvirima. Takva tendencija traje još od 1960-ih godina do današnjih dana o čemu svedoči veliki broj tekstova i udžbeničke literature iz ovog područja. Tako se u profesionalnim izvorima ističe (*The international Encyclopedia of Education Researche and Studies*, Vol. 3, 1985*; Российская педаго-*

[1] Blaug, M. (1976). *An introduction to the economics of education*. Harmondsworth: Penguin Books.

гическая энциклопедия 2/1999, i dr.) da je do 1966. godine objavljeno 800 tekstova iz oblasti ekonomike obrazovanja, da bi taj broj prešao 2000 priloga i rasprava 1978. godine. U novijim studijama sa područja ekonomike obrazovanja (Chattopadhyay, 2012) navodi se da je globalizacija unela novu dimenziju u ekonomiku obrazovanja, odnosno da je oblast obrazovanja u savremenom svetu suočena sa »ozbiljnim ekonomskim implikacijama«.

U skladu sa takvim okolnostima, sve je više produbljenijih studija i udžbeničke literature iz ove oblasti ekonomskog znanja ali i obrazovanja u mnogim delovima Evrope i sveta (Johnes, Johnes, 2004; Gurgand, 2005; Paul, 2007; Беляков, 2007; Анисовец, 2012; Chattopadhyay, 2012. i dr.) u kojima se razmatra širok spektar odnosa i međuzavisnosti ekonomije i obrazovanja, odnosno »konceptualizacija obrazovanja unutar ekonomije i primena ekonomske teorije sa ciljem proučavanja različitih aspekata obrazovanja…« (Chattopadhyay, 2012), što su sledili neki ekonomisti obrazovanja sa prostora nekadašnje Jugoslavije.[2]

To što su se ekonomisti pretežno bavili problematikom ekonomike obrazovanja očekivano je i prirodno ali ne isključuje ni specifičnije pristupe i analize u tom području. Stoga u delu stručne literature (Champy, Étévé, Forquin, Robert, 2005; Pastiaux, G. et J., 2006. i dr.) nisu retka stanovišta da je ekonomika obrazovanja oblast ekonomskog znanja ali i jedna od disciplina u sistemu nauka o vaspitanju zahvaljujući »dvostrukoj specijalizaciji« koja se ogleda u njenim vezama kako sa »matičnom disciplinom« (ekonomijom) tako i sa obrazovanjem, što je među prvima sažetije predstavio i obrazložio poznati francuski pedagog Mialare.[3]

Istorijski okviri ekonomike obrazovanja

Proces naučnog konstituisanja ekonomike obrazovanja kao discipline koja u izvesnom smislu predstavlja most između ekonomskih i pedagoških nauka ima duboke korene u istorijsko-socijalnoj praksi. To znači da je njen misaoni fond o ekonomskim aspektima obrazovne delatnosti, odnosno o međuzavisnosti obrazovanja i ekonomskog razvoja, postepeno sazrevao, o čemu svedoči kratak pregled istorije ekonomike obrazovanja koji dajemo u daljem tekstu.

Prethodni pogledi na ekonomske aspekte obrazovanja

Iako je ekonomska analiza obrazovanja danas postala imperativ vremena, proces njegove konceptualizacije u ekonomskoj teoriji traje duže od dva veka. U više relevantnih profesionalnih izvora (Цыренова, 2006; Spender, 2012; Chattopadhyay, 2012. i dr.) navodi se da su ekonomisti V. Peti (1623–1687) i A. Smit (1723–1790), u okviru razmatranja širokog kruga »razvojnih pitanja« iz perspektive klasične ekonomije, ukazali na značaj i potrebu ulaganja u ljudski kapital. Tako je V. Peti još u 17. veku »spekulisao sa radom kao faktorom proizvodnje kao i da investiranje u ljudski kapital u Velikoj Britaniji bitno doprinosi zdravlju nacije« (Erlich and Murphy, prema: Spender,

[2] Jašić, Z. (1979). *Uvod u ekonomiku obrazovanja*. Zagreb: Informator; Polić, V. (1983). *Ekonomika i planiranje obrazovanja.* Rijeka–Zagreb: Liburnija – Školska knjiga; Černetič, M. (1999). *Ekonomika izobraževanja in raziskovanja*. Maribor: Moderna organizacija v okviru FOV.

[3] Mialaret, G. (1989). *Uvod u edukacijske znanosti*. Zagreb: Školska knjiga.

2012: 188). Smit još potpunije analizira obrazovanje iz perspektive ekonomije tako što »ljudsko znanje« shvata kao kapital i svrstava ga u četiri tipa fiksnog kapitala, uporedo sa zemljom, finansijama i radnom snagom. Na taj način Smit je proširio skalu izvora bogatstva i naznačio nove pristupe u tumačenju »zdravlja nacija« koje su u osnovi prihvatili i drugi predstavnici britanske škole »klasične ekonomije«, naročito Rikardo i Maršal (Bannock, Baxter, Davis, 1998). Tako Rikardo, kao i Smit, visoko ceni obrazovanje i naglašava »važnost kvaliteta radne snage radi efikasnosti proizvodnje« (Цыренова, 2006, str. 4). Tim fenomenima bio je posvećen i Karl Marks (1818–1883) koji »samog čoveka tumači kao osnovni kapital« ističući da produktivnost rada u velikoj meri »zavisi od kvalifikacija radne snage« (isto).

U stručnim izvorima (Psacharopoulos, Patrinos, 2004; Chattopadhyay, 2012; Burton-Jones, Spender, ed., 2012. i dr.) naročita pažnja pridaje se ulozi A. Maršala (1842–1924) u osnaživanju i afirmaciji proučavanja obrazovanja sa ekonomskog stanovišta. S obzirom na Maršalov veliki uticaj na britansku ekonomsku politiku i na generacije britanskih ekonomista,[4] njegovo zalaganje za »industrijski trening«, odnosno za to »da kroz obrazovanje i trening ljudi mogu postati funkcionalno ekvivalentni aktivi kapitala« (Teece, 2012), lakše je prihvatano u ekonomskoj teoriji. Nije ostalo nezapaženo ni Maršalovo shvatanje »firme kao inkubatora znanja« (Loasby, 2012), čime se na poseban način ukazuje na značaj ljudskih resursa organizacije. Stoga se Maršal s pravom može uvrstiti u ekonomske teoretičare koji su još početkom 20. veka shvatili međuzavisnost znanja i obrazovanja i ekonomskog razvoja i tako utrli put konstituisanju ekonomike obrazovanja kao »područja« i akademske discipline.

U profesionalnim izvorima na ruskom jeziku (*Российская педагогическая энциклопедия*, 1999. i dr.) ali i u anglosaksonskoj literaturi (Psacharopoulos, Patrinos, 2004. i dr.) ukazuje se na značaj i rezultate istraživanja u sferi obrazovanja poznatog ekonomiste E. Strumilina od 1921. do 1951. godine. On je istraživao »ekonomsku efikasnost narodnog obrazovanja«, kao i zavisnost između stepena kvalifikovanosti radnika i trajanja njihove profesionalne obuke, ali i mnoge druge ekonomske aspekte obrazovanja: korist od investiranja u osnovno i srednje obrazovanje, »rentabilnost obučavanja« u institucijama visokog obrazovanja i, generalno, »produktivnost školskog obučavanja«. Tako se ovaj ekonomista s pravom može svrstati u preteče i utemeljivače savremene ekonomike obrazovanja.

Naučno zasnivanje ekonomike obrazovanja

No i pored značaja i vrednosti prethodnih analiza obrazovanja sa ekonomskog stanovišta, intenzivnija i sistematskija ekonomska istraživanja obrazovanja i zasnivanja ekonomike obrazovanja kao područja proučavanja i akademske discipline nastala su u novije vreme. Više savremenih autora (Psacharopoulos, Patrinos, 2004; Paul, 2007; Chattopadhyay, 2012. i dr.) saglasno je u zaključku da se ekonomika obrazovanja kao akademska disciplina rađa tokom 1960-ih godina sa istraživačima kao što su Šulc, Beker i Mincer.

Iako Beker u predgovoru za Oksfordski rečnik ljudskog kapitala (2012) pominje Jakoba Mincera kao jednog od protagonista »revolucije ljudskog kapitala« zbog njegove doktorske disertacije objavljene 1958. godine i kasnije štampane knjige – *Ško-*

[4] Pearce, D. W. (ed.) (1986). *Macmillan Dictionary of modern Economics*. London Macmillan Publishing.

lovanje, iskustvo i zarade, Mincerovo delo je izvan SAD mnogo manje poznato nego radovi dva druga velika predstavnika Čikaške škole ekonomije – Šulca i Bekera. Kao predsednik Američke ekonomske asocijacije ali i kao autor velikog broja knjiga i rasprava o ljudskom kapitalu,[5] od kojih su mnoge prevedene i na druge jezike, Šulc je među prvima shvatio i obrazložio suštinu i sadržaj teorije ljudskog kapitala. Tako u knjizi *Investicije u ljudski kapital – uloga obrazovanja i istraživanja* navodi »da ekonomisti odavno znaju da su ljudi važan deo bogatstva nacija«[6] i na toj osnovi gradi svoju teoriju ljudskog kapitala. Bez obzira na to što Šulcov koncept ljudskog kapitala podrazumeva investiranje i u zdravlje i u informacije (opširnije: Kulić, 2010; Kulić, 2011a, i dr.), presudna su ulaganja u znanje i obrazovanje: »Sastavni deo modernizacije ekonomije, kako zemalja sa visokim tako i zemalja sa niskim dohotkom, jeste opadanje ekonomske važnosti poljoprivrednog zemljišta i porast važnosti ljudskog kapitala – veština i znanja«.[7] Time se jasno ukazuje na značaj i vrednost ljudskog kapitala, znanja i obrazovanja kao ključnog proizvodnog faktora nove industrijske i posleindustrijske ekonomije.

Takvo stanovište deli i drugi veliki predstavnik Čikaške škole ekonomije – G. Beker, koji u jednom od novijih tekstova »Godine ljudskog kapitala« ističe »da kapital investiran u ljude konstituiše preko 70 procenata ukupnog kapitala u SAD« (Becker, 2006: 292). Beker takođe pojašnjava da investiranje u različite oblike školovanja i obuke na poslu, kao i u zdravlje, informacije, istraživanje i razvoj, za više od 20 odsto povećava nacionalni bruto proizvod. Priznajući tehnologiji, još tačnije njenom »visokotehnološkom faktoru«, ulogu »motora« moderne ekonomije, Beker ipak u ljudskom kapitalu vidi najvažnijeg pokretača njenog razvoja.

Stoga su uticajni ekonomisti obrazovanja (Paul, 2007; Chattopadhyay, 2012. i dr.) saglasni u oceni da se ekonomika obrazovanja kao područje studija i istraživanja pojavljuje sa teorijom ljudskog kapitala i jednom preokupacijom o ulozi i doprinosu investicija u ljudski kapital. Protagonisti takvog razvoja u najvećoj meri jesu Šulc i Beker, donekle Mincer i Denison, u SAD (videt u: Kulić, 2011), dok tokom 1970-ih godina takvi procesi teku i u Velikoj Britaniji[8] i u Francuskoj (prema: Paul, 2007).

Od tada se u stručnim izvorima pojavljuje sve više tekstova iz područja ekonomike obrazovanja, prvenstveno na engleskom jeziku, ali i na drugim jezicima. Osnivaju se i istraživački instituti usmereni na proučavanje ekonomskih aspekata obrazovanja, kao na primer u Dižonu 1971, bez obzira na to što u Francuskoj u to vreme ima i otpora u vezi sa zasnivanjem ekonomike obrazovanja kao »discipline«. O dinamičnosti teorijsko-istraživačkog rada u oblasti ekonomike obrazovanja svedoče tri bibliografije radova (iz 1966, 1970. i 1978) osnivača ove »subdiscipline« u Velikoj Britaniji Marka Blauga, koje on nije nastavio da objavljuje zbog velikog broja novih istraživanja, ras-

[5] Schultz, Th. (1971). *Investment in human Capital, The Role of Education and Research.* New York: The Free Press; Schultz, Th. (1985). *Ulaganje u ljude,* prevod sa engleskog. Zagreb: Centar za kulturnu delatnost.

[6] Schultz, Th. (1971). *Investment in human Capital, The Role of Education and Research.* New York: The Free Press, p. 25.

[7] Schultz, Th. (1985). *Ulaganje u ljude,* prevod sa engleskog. Zagreb: Centar za kulturnu delatnost, p. 15.

[8] Blaug, M. (1976). *An introduction to the economics of education*. Harmondsworth: Penguin Books.

prava i studija nastalih u poslednjim decenijama 20. veka (prema: Psacharopoulos, Patrinos, 2004).

Ima autora (Анисовец, 2012) koji smatraju da takav razvoj ne samo da je doprineo konstituisanju ekonomike obrazovanja kao posebne ekonomske discipline nego je podstakao »evoluciju tematike obrazovanja« u najznačajnijim ekonomskim forumima, kao što je na primer *Grupa osam*. Reč je o tome da se tematika obrazovanja ne nalazi u dokumentima samita ove grupe u periodu od 1975. do 1983, dok je već od 1984. do 1998. ta problematika sve češće prisutna u osnovnim dokumentima samita *Grupe osam*, da bi od tada samostalno figurirala u svim osnovnim dokumentima *Grupe osam*.

Takva praksa i brojna istraživanja u ovom području učvršćuju položaj ekonomike obrazovanja kao »grane ekonomije«,[9] odnosno »subdiscipline ekonomije« (Chattopadhyay, 2012) i »akademske discipline« (Paul, 2007). S obzirom na ovu relativno novu realnost i interdisciplinarnost predmeta proučavanja ekonomike obrazovanja, prirodno je i očekivano njegovo promišljanje kako iz perspektive ekonomije tako i iz aspekta nauka o vapitanju.

Savremena shvatanja ekonomike obrazovanja

Razvoj ekonomike obrazovanja prvenstveno kao »grane ekonomije«[10] i u metodološkom i u naučnom smislu produbljivan je i osnaživan u istraživanjima i teorijskim raspravama iz područja ekonomske teorije od 1970-ih godina sve do naših dana (videti: Johnes, Johnes, ed., 2004; Paul, 2007; Беляков, 2007; Анисовец, 2012. i dr.). Mnogo je priloga i u stručnoj periodici iz oblasti ekonomike obrazovanja štampanih u poslednjim decenijama 20. veka na koje se ukazuje u relevantnim izvorima (*Российская педагогическая энциклопедия*, 1999; Psacharopoulos, Patrinos, 2004. i dr.) koji potvrđuju visok stepen razvijenosti ekonomike obrazovanja kao oblasti ekonomskih znanja, odnosno nove naučne discipline. To je doprinelo da se konstituišu mnogi aspekti njenog predmeta proučavanja, odnosno da se proširi područje interesovanja ekonomike obrazovanja na širok spektar pitanja i problema koji prevazilaze tradicionalno povezivanje ove discipline sa finansiranjem i troškovima obrazovanja. Blaug navodi potrebu za proučavanjem »uticaja obrazovanja na takve fenomene kao što su kvalifikaciona struktura radne snage, popunjavanje kadra i promocija prakse zaposlenih, migracije radne snage na regionalnom i nacionalnom nivou, oblici međunarodne trgovine, način raspodele ličnih dohodaka, sklonost ka štednji tekućeg dohotka i, generalno, perspektive ekonomskog rasta«,[11] koji su našli mesta ne samo u njegovoj nego i u znatno kasnije napisanim drugim ekonomikama obrazovanja (videti, na primer: Johnes, Johnes, 2004; Paul, 2007. i dr.).

S obzirom na takvo razumevanje suštine i sadržaja ekonomike obrazovanja, njeno precizno definisanje ne samo da nije jednostavno nego može biti i osporavano. No, i pored toga, na temelju Blaugove analize i nekih drugih profesionalnih izvora (*Российская педагогическая энциклопедия*, 1999; *Педагогика: Большая современная энциклопедия*, 2005. i dr.), ekonomiku obrazovanja okvirno određujemo kao oblik ekonomske teorije, odnosno kao naučnu disciplinu koja proučava konkretne

[9] Ibid.
[10] Ibid.
[11] Ibid., p. XVIII.

ekonomske pretpostavke funkcionisanja i razvoja sistema obrazovanja. Pritom pod sistemom obrazovanja ne podrazumevamo samo »formalni školski sistem«, bez obzira na njegovu dominantnost u okviru predmeta ekonomike obrazovanja, nego i ustanove i oblike neformalnog obrazovanja odraslih i privatno školstvo koje danas u većini zemalja u svetu deluje uporedo sa javnim (videti u: Kulić, 2011b).

Prethodna definicija delimično pokriva predmetno područje ekonomike obrazovanja jer se uglavnom bavi materijalnim pretpostavkama delatnosti obrazovno-nastavnih institucija. Blaug je, međutim, u svojoj analizi predmetnog područja ekonomike obrazovanja i u svetlu teorija ljudskog kapitala snažno afirmisao ekonomske posledice ulaganja u obrazovanje, od kojih su dve najčešće istraživane: visina nacionalnog dohotka i povećanje produktivnosti rada.[12] To, drugačije rečeno, znači da nije bitno samo kako ekonomija u jednom društvu utiče na obrazovne aktivnosti u celini, a naročito na veličinu izdvojenih finansijskih sredstava i na njihovu dinamiku, nego da je u istoj meri važno i kako i pod kojim uslovima obrazovanje ostvaruje najbolje ekonomske učinke. Na toj osnovi se proširuje priroda predmeta istraživanja ekonomike obrazovanja, koji saglasno takvom razvoju obuhvata: a) finansiranje obrazovne delatnosti na svim nivoima (nacionalnom, regionalnim i dr.), odnosno utvrđivanje rashoda za obrazovanje; b) utvrđivanje obima finansijskih sredstava ustanova određenih nivoa obrazovanja – njihove strukture, materijalne baze i dr.; c) ispitivanje uticaja sistema obrazovanja na veličinu nacionalnog dohotka i na konkurentnu sposobnost nacionalne ekonomije; d) planiranje obrazovno-kvalifikacione strukture kadrova na različitim nivoima, saglasno lokalnim, regionalnim i nacionalnim potrebama; e) utvrđivanje »cene obrazovanja« i iznalaženje najpogodnijih »finansijskih instrumenata« za dotok budžetskih i vanbudžetskih sredstava i dr.[13]

Takvo razumevanje predmetnog područja (i zadataka) ekonomike obrazovanja rezultat je njegove interdisciplinarnosti na koju je još tokom 1970-ih godina ukazao Blaug, ističući da je obrazovanje predmet debate različitih disciplina – od kojih, pored ekonomike obrazovanja, pominje – psihologiju obrazovanja, sociologiju obrazovanja i istoriju vaspitanja. Nijedna od njih, po Blaugovom mišljenju, nema isključivo pravo na obrazovanje, dok svako produbljenije istraživanje višestrukih posledica školovanja podrazumeva njegovo osvetljavanje iz različitih aspekata.

Prethodno Blaugovo stanovište moguće je analizirati i produbljivati iz više perspektiva sa namerom da se još celovitije predstavi specifičnost položaja ekonomike obrazovanja u sistemu disciplina koje pretenduju na to da proučavaju obrazovanje. S tim u vezi, s pravom možemo zaključiti da se ekonomska i pedagoška literatura (Champy, Étévé, Forquin, Robert, 2005; Pastiaux, 2006. i dr.) najcelovitije bave odnosom ekonomike obrazovanja i pedagoških disciplina, odnosno »nauka o vaspitanju«. Pritom se u većini prethodno navedenih izvora ekonomika obrazovanja vidi i u sastavu ovih nauka, odnosno naučnih disciplina. Tako hrvatski ekonomista obrazovanja V. Polić ističe da ekonomika obrazovanja, s obzirom na interdisciplinarnost svog predmeta, zadataka i metodologije, »u isto vreme ulazi u sistem ekonomskih i pedagoških nauka«.[14] S druge strane, slovenački ekonomista obrazovanja Černetič ukazuje na »interdi-

[12] Ibid.

[13] Videti: Jelčić, B. (1973). *Ekonomika obrazovanja: izbor članaka iz Readings in the Economics of Educations UNESCO*. Zagreb: Školske novine.

[14] Polić, V. (1983). *Ekonomika i planiranje obrazovanja.* Rijeka–Zagreb: Liburnija – Školska knjiga, str. 11.

sciplinarnost položaja« ove posebne ekonomske discipline, prvenstveno u tom smislu što se nalazi »između ekonomskih i pedagoških nauka« (Černetič, 1999: 4), iako neposredno ne ukazuje na njenu pripadnost i ovim drugim. Međutim, Černetič je saglasan sa Polićem u tome da ekonomika obrazovanja »ne definiše vaspitanje i obrazovanje« već ih shvata i tumači kao i pedagogija.

Originalnija koncepcija ekonomike obrazovanja kao jedne »od najmlađih nauka o vaspitanju« nastala je u Francuskoj. Nju je, po našem mišljenju, najšire predstavio poznati francuski autor G. Mialare, koji utvrđuje dve velike grupe nauka o vaspitanju: nauke koje »zadržavaju« čvrstu vezu sa svojom »matičnom disciplinom« (fiziologija vaspitanja, ekonomika obrazovanja, sociologija obrazovanja, školska demografija, odnosno demografija obrazovanja, i dr.) i pedagoške nauke kao podgrupu nauka o vaspitanju koje »se pretežno sastoje od nauka metoda i tehnika, teorije programa, didaktike, nauka evaluacije, primene komunikacionih nauka na području vaspitanja«.[15]

Iako bi Mialareova koncepcija nauka o vaspitanju zavređivala produbljeniju analizu, uključujući i evropski pedagoški kontekst (opširnije: Kulić, 2011b i dr.), na ovom mestu se nećemo time šire baviti. Stoga je u ovoj prilici važnije saznanje da Mialare ekonomiku obrazovanja, sociologiju obrazovanja, istoriju vaspitanja i srodne discipline, bez obzira na njihovu povezanost sa matičnim disciplinama (ekonomijom, sociologijom, istorijom i dr.), svrstava i u nauke o vaspitanju. Mialare ističe: »Načini povezivanja sa matičnom disciplinom, s jedne strane, i s vaspitanjem s druge, mogu se donekle razlikovati, ali drugo područje specijalizacije (područje vaspitanja) premašuje prvo i sve te nauke, koje imaju, ponovimo to, zajednički cilj: vaspitanje, svakako pripadaju naukama o vaspitanju« (isto). S obzirom na takav razvoj, on istraživačima u tom području predlaže »dvostruku specijalizaciju« kako bi se pravilno koristila metodologija »matične discipline« i ovladalo obrazovnom problematikom u celini. Iz Mialareovog koncepta nauka o vaspitanju proizlazi, takođe, da pedagoške nauke, bez obzira na to što predstavljaju njegov »nukleus«, nemaju naročit značaj u definisanju i razumevanju obrazovanja iz ekonomske perspektive i srodnih perspektiva, tim pre što su uglavnom svedene u okvir didaktike, odnosno »nauka vaspitnog (obrazovnog) delovanja«.

I noviji stručni izvori na francuskom jeziku bave se koncepcijom nauka o vaspitanju uz napomenu da se one »definišu po njihovom objektu ili polju intervencija (vaspitanju), a ne po njihovim metodama« (Pastiaux, G., Pastiaux J., 2006: 34). Navodeći da su njihova polja »široka i promenljiva«, ovi autori bez čvršćeg kriterijuma za klasifikaciju navode sledeći sistem nauka o vaspitanju: a) nastavne discipline – uvod u psihologiju, psihoanalizu, sociologiju i socijalnu psihologiju, zatim discipline koje se izvode na delu francuskih »departmana« – istorija obrazovnih institucija, filozofija obrazovanja, ekonomika obrazovanja i pedagogija »koja proučava obrazovne situacije«, i b) izborne »opcije« višedisciplinarnog tipa – obrazovanje odraslih i permanentno obrazovanje, nove obrazovne tehnologije, specijalno vaspitanje i socijalno-zdravstveni rad, porodično vaspitanje i didaktika i komunikacije.

Iz priložene klasifikacije nije teško zaključiti da Žoržeta i Žan Pastio u osnovi slede Mialareov koncept nauka o vaspitanju i razumevanje položaja pojedinih disciplina u sistemu. To se vidi iz njihovog stanovišta da nauke o vaspitanju pokrivaju mnogo šire polje od pedagogije, između ostalog i zbog toga što imaju oslonac u matičnim disciplinama – ekonomija obrazovanja u ekonomiji, sociologija obrazovanja u sociologiji

[15] Mialaret, G. (1989). *Uvod u edukacijske znanosti*. Zagreb: Školska knjiga, str. 112.

i sl. Takav pristup se, naravno, može osporavati, kao i drugi elementi njihove klasifikacije u kojoj je jedino novo uvođenje nekih andragoških disciplina u sistem nauka o vaspitanju (obrazovanje odraslih i permanentno obrazovanje).

No, bez obzira na takvo razumevanje koncepta nauka o vaspitanju (sciences de l'education), Ž. i Ž. Pastio, kao i Mialare i neki drugi francuski teoretičari vaspitanja (Champy, Étévé, Forquin, Robert, 2005. i dr.), ekonomiku obrazovanja »po njenom polju« određuju kao »deo nauka o vaspitanju«. Istovremeno, Mialare, koji je najtemeljnije obrazložio pripadnost ekonomike obrazovanja naukama o vaspitanju, upozorava na opasnost da ova disciplina izgubi svoju autonomnost stečenu krajem 50-ih godina, naročito zbog stalnog proširivanja svog područja proučavanja na teme koje više nalikuju »ekonomici rada nego ekonomici obrazovanja«.[16] Stoga je bitno da ekonomika obrazovanja u svom središtu ima ekonomske posledice obrazovanja, što je jedna od pretpostavki njenog postojanja kao dela nauka o vaspitanju.

I neka druga pitanja u vezi sa koncepcijom ekonomike obrazovanja u okviru nauka o vaspitanju još uvek ostaju otvorena. Pritom nije sporno da ekonomika obrazovanja nije pedagoška disciplina u užem smislu te reči, ali je obrazovanje, nesumnjivo, i »objekt« – sfera njene analize. S obzirom na takvu i kod mnogih autora prepoznatu realnost – ekonomika obrazovanja se s pravom može svrstati u nauke o vaspitanju (obrazovanju). U takvom razumevanju njenog položaja u sistemu nauka o vaspitanju, jedno od najvažnijih pitanje jeste njen odnos sa pedagogijom. Za razliku od francuske pedagoške tradicije u kojoj su nauke o vaspitanju »dominantnije« od pedagogije, u najvećem delu Evrope postoji drugačije stanovište. Tako se pedagogija u većini relevantnih stručnih izvora u Evropi uz neznatne razlike definiše kao »integralna nauka o vaspitanju, nauka o vaspitanju (Gudjons, 1993), »oblast nauke koja razotkriva suštinu, zakonomernosti obrazovanja, ulogu obrazovnog procesa u razvitku ličnosti, razrađujući praktične puteve i načine povišenja njihove rezultativnosti« (*Российская педагогическая энциклопедия*, 1999: 110). S tim u vezi nije teško zaključiti da sve nauke o obrazovanju – ekonomika obrazovanja, sociologija obrazovanja i srodne discipline) ne mogu zapostaviti ovu realnost. Još eksplicitnije, pedagogija, ne samo kao nauka kod koje se najpre pojavio interes prema obrazovanju »kao objektu istraživanja« (Зборовский, Шуклина, 2005: 110), nego i s obzirom na to da se isključivo orijentisala na proučavanje obrazovno-vaspitnih pojava i procesa, ima komparativnu prednost u odnosu na naučne discipline sa »dvostrukom specijalizacijom« – ekonomiku obrazovanja, sociologiju obrazovanja i dr. Na toj osnovi izrasla je bogata teorijska podloga pedagogije, koju u svojim pristupima obrazovanju kao obliku delatnosti koriste mnoge socijalne i humanističke nauke i discipline.

Iz perspektive ekonomike obrazovanja i njenih istraživanja ekonomskih aspekata obrazovne delatnosti, odnosno međuzavisnosti obrazovanja i ekonomskog razvoja, posebno su bitna teorijsko-empirijska saznanja nekoliko pedagoških disciplina: opšte pedagogije, istorije pedagogije, komparativne pedagogije i andragogije. S obzirom na to da je jedan od bitnih zadataka ekonomike obrazovanja »sistematizacija znanja o obrazovanju«, podrazumeva se njena upućenost na opštu pedagogiju koja se ponekad identifikuje sa pedagogijom u celini i ima posebno mesto u sistemu pedagoških disciplina. Reč je o tome, kako navodi poznati nemački pedagog Gudjons (1993: 23), da opšta pedagogija izgrađuje temeljnu pedagošku misao koja vredi za sva delatna po-

[16] Mialaret, G. (1989). *Uvod u edukacijske znanosti*. Zagreb: Školska knjiga, str. 58.

lja pedagoške prakse i priznata je za sva područja vaspitno-naučnog teorijskog razvoja i ispitivanja, pa saglasno takvom njegovom stanovištu i za ekonomiku obrazovanja. Stoga je sasvim prirodno što ekonomisti obrazovanja preuzimaju »pedagoške definicije« obrazovanja kao socijalne pojave uz njegovo ugrađivanje u poseban – ekonomski kontekst.

U svojoj knjizi *Uvod u ekonomiku obrazovanja* Mark Blaug napominje da je, osim psihologije vaspitanja i sociologije obrazovanja, za ekonomiku obrazovanja istorija vaspitanja »ekstremno relevantna« ali to svoje stanovište šire ne obrazlaže. No, i pored toga, nije teško zaključiti da istorijske analize složenih obrazovno-vaspitnih fenomena obezbeđuju ekonomici obrazovanja »istorijsku komponentu« utoliko pre što je u njima skoro uvek prisutan sicijalno-ekonomski kontekst. Na takvoj pretpostavci mogu zaista izrasti skoro svi »strukturni elementi vaspitanja koji su relevantni za sadašnjost i budućnost« (Wulf, prema: Gudjons, 1993), odnosno za teorijsko obogaćivanje mnogih nauka o obrazovanju, pa i ekonomike obrazovanja.

Sve šire područje ekonomike obrazovanja u novije vreme (videti: Paul, 2007; Беляков, 2007; Chattopadhyay, 2012. i dr.), a naročito povezivanje tržišta radne snage i obrazovnih sistema, nedvosmisleno navodi na zaključak da komparativna istraživanja vaspitanja i obrazovanja mogu biti od velikog značaja i vrednosti za ekonomiste obrazovanja. Stoga nije slučajno što u stručnoj literaturi nailazimo na tekstove koji se posebno bave različitim aspektima prožimanja i međuzavisnosti ekonomike obrazovanja i komparativne pedagogije (Kulić, 2011b), tim pre što nije samo »ekonomska analiza vaspitanja imerativ današnjeg vremena« (Chattopadhyay, 2012: 2). To, istovremeno, znači da je ekonomski rast i razvoj neophodno sagledati i iz perspektive obrazovanja i obrazovne politike u celini, odnosno razvoja i funkcionisanja sistema obrazovanja na nacionalnom, regionalnom i međunarodnom nivou, pri čemu se podrazumeva validna pedagoška komparacija. Na tim osnovama moguće je prosuđivati i o ekonomskoj efikasnosti sistema obrazovanja, odnosno o potrebi za njegovim usavršavanjem i usaglašavanjem sa promenama na tržištu rada i sa ekonomijom u celini kako bi obrazovanje istinski ovladalo i tom »sferom delatnosti« (Беляков, 2007).

Visoki integracijski potencijal andragogije, kome doprinose dostignuća različitih nauka o obrazovanju – psihologija, pedagogija, sociologija i ekonomika obrazovanja »koja su relevantna sa stanovišta obrazovanja odraslih«,[17] daju ovoj disciplini posebno mesto u tom sistemu. U takvom razvoju andragogija proširuje teorijsku podlogu ekonomici obrazovanja, utoliko pre što se pedagogija dosad pretežno bavila istraživanjem obrazovno-vaspitnih problema i pojavama u uslovima formalnog obrazovanja. S druge strane, andragogija kao disciplina koja proučava obrazovanje i učenje odraslih (Kulić, Despotović, 2010) prirodno je usmerena i na problematiku neformalnog obrazovanja kojim se objašnjava deo nacionalnog dohotka i produktivnosti u mnogim svetskim ekonomijama.[18] (videti: Paul, 2007. i dr.), što je bitno saznanje iz perspektive

[17] Andrilović, V. i sar. (1985). *Andragogija*. Zagreb: Školska knjiga, str. 15.

[18] Videti: Becker, G. (1983). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press; Schultz, Th. (1971). *Investment in human Capital, The Role of Education and Research.* New York: The Free Press; - Psacharopoulos, G., Woodhall, M. (1986). *Education for development: An analysis of investment choices*. Oxford: University Press; Becker, G. (2006). *The Age of Human Capital,* in*: Lauder, H. et al. (eds.) (2006) Education, Globalisation and Social Change*. Oxford: Oxford University Press; Paul J. J. (2007). *Économie de l'Éducation.* Paris: Armand Collin.

ekonomike obrazovanja. Na toj osnovi izrasta potreba da se obrazovanje odraslih čvršće integriše u ekonomsko okruženje a da ekonomika obrazovanja još češće koristi rezultate andragoških istraživanja o tome pod kojim su uslovima najefikasnije investicije u ljudske resurse.

Ekonomika obrazovanja kao disciplina koja povezuje ekonomiju i pedagogiju s punim pravom nalazi svoje teorijsko uporište i u jednom i u drugom području. S obzirom na takvu realnost, međuzavisnost ekonomike obrazovanja i pedagoških disciplina naročito se iskazuje u sledećim aspektima:

1. Složenost obrazovno-vaspitnih pojava i njihov širi individualno-socijalni okvir pretpostavlja da ekonomika obrazovanja koristi određene teorijske pristupe i koncepcije nastale u okviru drugih pedagoških nauka, naročito opšte pedagogije i andragogije.
2. Istraživanja ekonomskih aspekata obrazovne delatnosti često podrazumevaju korišćenje istraživačkih metoda i tehnika primenjenih u drugim socijalnim naukama i naročito u pedagogiji i andragogiji.
3. S obzirom na interdisciplinarnost svog predmeta proučavanja, ekonomika obrazovanja nema potrebu da se »zatvara« u odnosu na istraživanja u drugim socijalnim naukama i posebno u pedagoško-andragoškim disciplinama
4. Bez obzira na to što »ekonomika obrazovanja ne pretenduje da ima odgovor na sva pitanja obrazovne politike...« (Paul, 2007: 119), njena teorijsko-empirijska istraživanja mogu biti od koristi prilikom formulisanja nacionalnih obrazovnih politika, naročito u zemljama u razvoju, ali i prilikom sagledavanja drugih složenijih obrazovno-vaspitnih fenomena i procesa.

Literatura

1. Bannock, G., Baxter, R., Davis, E. (1998). *Dictionary of Economics*. London: Penguin Books.
2. Becker, G. (2006). *The Age of Human Capital,* in*: Lauder, H. et al. (eds.) (2006) Education, Globalisation and Social Change*. Oxford: Oxford University Press.
3. Burton-Jones, A., Spender, J. (ed.) (2012). *The Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.
4. Champy, Ph., Étévé, Ch., Forquin, J. C., Robert, A. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: RETZ.
5. Chattopadhyay, S. (2012). *Education and Economics: Disciplinary Evolution and Policy Discourse.* Oxford: Oxford University Press.
6. Černetič, M. (1999). *Ekonomika izobraževanja in raziskovanja*. Maribor: Moderna organizacija v okviru FOV.
7. Gudjons, H. (1993). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
8. Gurgand, M. (2005). *Economie de l'éducation*. Paris: La découverte.
9. Johnes, G., Johnes, J. (ed.). (2004). *International Handbook On The Economics Of Education.* Cheltenham: Edward Elgar Publishing, Inc.
10. Kulić, R. (2010). *Obrazovanje odraslih i razvoj ljudskog kapitala na nacionalnom nivou,* Naučni skup *Nastava i učenje (stanje i problemi)*. Užice: Učiteljski fakultet u Užicu.
11. Kulić, R. (2011a). Obrazovanje u kontekstu ekonomskog rasta i razvitka. U: *Zbornik Instituta za pedagogiju i andragogiju*, Beograd.
12. Kulić, R. (2011b). *Komparativna pedagogija: teorija, sistemi i reforme*. Beograd–Banja Luka: Svet knjige–Filozofski fakultet.
13. Kulić, R., Despotović, M. (2010). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
14. Loasby, B. (2012). Human Capital, Entrepreneurship, and the Theory of the Firm. In: A. Burton-Jones i J. C. Spender (eds.), *The Oxford Handbook of Human Capital*. Oxford: Oxford University Press.

15. Pastiaux, G., Pastiaux, J. (2006). *La pédagogie*. Paris: Nathan.
16. Paul J. J. (2007). *Économie de l'Éducation.* Paris: Armand Collin.
17. Psacharopoulos, G., Patrinos, H. (2004). Human capital and rates of return. In: Johnes, G. and Jones, J. (eds.), International handbook on the economics of education. Edward Elgar Publishing.
18. Spender, J. (2012). Human Capital and Agency Theory. In: A. Burton-Jones, J. C. Spender, (eds.), *The Oxford Handbook of Human Capital*, Oxford: Oxford University Press.
19. Teece, D. (2012). Human Capital, Capabilities, and the Firm: Literati, Numerati, and Entrepreneurs in the Twenty-First-Century Enterprise. In: A. Burton-Jones i J. C. Spender (eds.), *The Oxford Handbook of Human Capital*, Oxford: Oxford University Press.
20. Анисовец, Т. А. (2012). *Экономика образования и образовательного учреждения.* Санкт-Петербург: НИУ ВШ.
21. Беляков, С. А. (2007). *Новые лекции по экономике образования*. Москва: МАКС Пресс.
22. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. (2005). *Социология образования*. Москва: Гардарики.
23. *Педагогика: Большая современная энциклопедия*. Минск: Современное слово, 2005.
24. *Российская педагогическая энциклопедия*. Москва: Научное издательство Большая российская энциклопедия, 1999, 2.
25. Цыренова А. А. (2006). *Развитие человеческого капитала в условиях трансформации институциональной среды*. Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ.

* * *

ECONOMICS OF EDUCATION IN THE SYSTEM OF SCIENCE OF PEDAGOGICAL WORK

Summary: *Although in the 1970s it was constituted as a direct field of economic knowledge, economics of education is a focus of interest of theoreticians of pedagogical and educational field because of the interdisciplinary aspect of its study. In such understanding of economics of education, this discipline is not only the "bridge" between economy and pedagogy, but it has a specific place in the system of humanistic knowledge and science about the man, i.e. sciences on pedagogical work. More precisely, economics of education does not belong to the circle of pedagogical disciplines in the narrowest sense, but considering the fact that its studying of education from the economical perspective and studying the influence that education has on economical growth and concrete abilities of national economies, undoubtly widens traditional system of the science of education. In this sense, founding and understanding the place and role of branches of economy in education us conditioned by not only interdisciplinary factors, but also different pedagogical traditions in Europe (and in the world) and some of them are more thoroughly presented and studied in this paper.*

Key words: *economy, pedagogy, sciences on education, economics of education.*

* * *

ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НАУК О ВАСПИТАНИИ

Резюме: *Несмотря на то, что в 1970-ые годы, экономика образования была правозглашена как бесспорная область экономических знаний, будучи интердисциплинарной по предмету своего изучения, она стала привлекать внимание и теоретиков воспитания и образования. В таком понимании, экономика образования не просто „мост" между экономикой и педагогикой, она уже занимает определенное место в системе гуманитарного знания и наук о человеке, т.е. наук о воспитании. Точнее, экономика образования, в строгом смысле слова, не принадлежит педагогическим дисциплинам, но, из-за ее изучения образования, с экономической точки зрения, и исследования воздействия образования на экономический рост и конкурентоспособность национальной экономики, она, несомненно, расширяет традиционную систему науки об образовании. Место и роль, в системе, экономики образования, результат не только ее междисплинираности, но и разных педагогических традиций в Европе (и мире), некоторые из них более полно представлены и критически рассмотрены в нашей статье.*

Ключевые слова*: экономика, педагогика, наука о воспитании, наука об образовании, экономика образования.*

Dr Zvezdan ARSIĆ
Mr Jelena KRULJ DRAŠKOVIĆ
Učiteljski fakultet
Univerzitet u Prištini – Kosovskoj Mitrovici

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK: 37.017

PEDAGOŠKA TELEOLOGIJA U FUNKCIJI KONCIPIRANJA I RAZVOJA SISTEMA VASPITANJA I OBRAZOVANJA

Rezime: *Vaspitanje i obrazovanje predstavljaju svestan i celishodan proces. U vaspitno-obrazovnoj delatnosti neophodno je istaći jasnu orijentaciju onoga što je poželjno i ostvarivo, odnosno potrebno je utvrditi ciljeve i zadatke vaspitanja i obrazovanja koji će odražavati potrebe i namere koje se nameću u određenom vremenu i društvenom okruženju. Otuda se jedno od najvažnijih pitanja vaspitno-obrazovnog rada odnosi na formulisanje ciljeva vaspitanja i određivanje zadataka preko kojih se oni mogu ostvariti i realizovati, što čini predmet pedagoške teleologije. Uvažavajući činjenicu da su problemi iz domena pedagoške teleologije uvek društveno aktuelni i naučno značajni, pažnja u radu je usmerena na istorijsku retrospektivu i na njenu ulogu i značaj u koncipiranju i razvoju sistema vaspitanja i obrazovanja u savremenim uslovima.*

Ključne reči: *pedagogija, vaspitanje, obrazovanje, ciljevi i zadaci, pedagoška teleologija.*

Uvod

Vaspitanje i obrazovanje uvek su bili društvenoistorijski uslovljene delatnosti, koje su tokom razvoja ljudskog društva uvek bile usmerene na ostvarivanje unapred definisanih ciljeva. Svako društvo je kroz realizaciju vaspitno-obrazovnog procesa izražavalo svoje interese za razvoj i ponašanje ljudi, a posebno one vezane za formiranje mladog naraštaja. Svako društvo, klasa ili socijalna grupacija, tokom civilizacijskog razvoja, nastojali su da se upravo njihove želje, interesi i težnje istaknu kao opšti i univerzalno važeći ciljevi čovekovog života, samim tim i vaspitanja i obrazovanja. U skladu s tim, u različitim istorijskim epohama cilj vaspitanja je određivan posebnim društvenim idealima: od harmonijski razvijene ličnosti u antičkoj Grčkoj, preko militarizovane ličnosti u Rimu, univerzalne svetovne ličnosti u periodu humanizma, ka profitu usmerene ličnosti u ranom kapitalizmu, do svestrano razvijene ličnosti u socijalističkim zemljama u drugoj polovini 20. veka. Takođe, i filozofski i pedagoški pravci, kao što su: religijska pedagogija, antropološki orijentisana pedagogija, kulturna pedagogija, pragmatistička pedagogija, esencijalistička pedagogija, socijalna pedagogija, individu-

alna pedagogija i marksistički zasnovana pedagogija, izražavali su svoje parcijalne i najčešće suprotstavljene interese i zahteve vezane za ciljeve vaspitanja i obrazovanja.

Iz cilja vaspitanja proizlazi osnovna koncepcija pedagoškog delovanja. Zbog toga je formulisanje cilja vaspitanja izuzetno složen pedagoški problem. U uslovima sveopštih društvenih, naučnih, tehničkih i tehnoloških promena koje su karakteristične za razvoj svaremenog društva, određiivanje i formulisanje cilja vaspitanja posebno je aktuelno, a trenutne i dolazeće promene u svim sferama života sve više utiču na određivanje vrednosnih usmerenja vaspitno-obrazovne delatnosti. To za posledicu ima odbacivanje shvatanja po kojima je moguće odrediti jedan univerzalno važeći cilj, ali isto tako i odbacivanje shvatanja po kojima nije moguće niti je potrebno određivati cilj vaspitanja. Cilj vaspitanja je ne samo moguće, nego i nužno odrediti, uz uvažavanje objektivnih uslova razvoja određene društvene zajednice.

Pedagoška teleologija – terminološko i pojmovno određenje

Suština vaspitno-obrazovnog procesa usmerena je na dva osnovna pitanja – šta i kako. Odgovor na prvo pitanje objašnjava šta ovim procesom treba postići, a odgovor na drugo pitanje pokazuje način na koji je to moguće ostvariti. Prvo pitanje aktuelizuje problem pedagoške teleologije, tj. pitanje smisla vaspitnog ideala, vaspitnog cilja i zadataka vaspitanja. Reč teleologija nastala je od grčke reči *tele*, što znači kraj, ishod, svrha, cilj, i *logos* što znači nauka, učenje. Prema semantičkom značenju, teleologija predstavlja učenje o celishodnosti ili o svrsishodnosti, odnosno učenje po kome sve što se zbiva u svetu, u prirodi, u čovečanstvu, ima određeni smisao, svrhu i cilj. Pedagoška teleologija predstavlja sastavni deo pedagogije koji se bavi pitanjem cilja i zadataka vaspitanja. Reč je, dakle, o pedagoškoj disciplini ili o delu teorije vaspitanja koji se bavi određivanjem smisla i svrhe vaspitanja. S tim ciljem, ona proučava i osmišljava vaspitni ideal u najširem opšteljudskom značenju, iz kojeg se izvode konkretniji vaspitni zadaci (Mijatović, 1999: 132). To su primarna pitanja od kojih zavisi sveukupna vaspitno-obrazovna delatnost, a bez jasnih odgovora na njih ona ne bi imala jasno usmerenje i bila bi stihijska, prakticistička, slepa i nemoćna (Vukasović, 2010: 106).

Razvoj shvatanja o pedagoškoj teleologiji

Cilj vaspitanja uvek je bio uslovljen razvojem nauke, ali i društvenim promenama koje su se dešavale na različitim stupnjevima razvoja civilizacije. Zavisnost cilja vaspitanja od razvojnih i društvenoistorijskih okolnosti može se uočiti još u starom veku kod Grka i Rimljana. O tome naš istoričar pedagogije A. Ranković piše: »Dok su stari Grci bili više teorijski nadahnuti i skloni intelektualnom razvijanju, težeći da unutrašnji život čoveka razviju do najvišeg stepena, Rimljani su bili više praktičan narod, koji je stvorio čoveka od dela, sposobnog građanina... Grci su išli za neograničenim razvitkom individue, dok su Rimljani razvijali socijalnu ličnost.«[1] Analizirajući shvatanja o ciljevima vaspitanja na različitim stupnjevima razvoja društva, R. Sajdl ukazuje na to da se »vaspitni cilj može odrediti istorijski i teoretično, može se odrediti pomoću istorije vaspitanja, a može se izvesti i razviti iz načela i zahteva socijalnih i pedagoških nauka... Promenljivost cilja vaspitanja u istoriji može se shvatiti samo pomoću pro-

[1] Ranković, A. (1934). *Pregled istorije pedagogije,* Vršac: Državna štamparija, str. 23.

menljivosti oblika društva.«[2] U nastojanju da bliže objasni i potvrdi prethodno navedene konstatacije, R. Sajdl piše: »Dok je pedagoška filozofija vladajućeg plemstva oglasila kao cilj vaspitanja vrlinu i blaženstvo za zemaljski život, dotle je religija ugnjetenih narodnih masa postavila za vaspitni cilj onaj drugi, vanzemaljski život... Srednjovekovna filozofija, skolastika, nije postavila nikakav drugi cilj vaspitanja, sem cilja koji su postavili crkveni oci, jer je ta filozofija imala samo jedan cilj, dokazati da crkveni oci i Biblija sadržavaju večitu istinu i najvišu mudrost.«[3] Raspravljajući o problemima koji predstavljaju predmet proučavanja pedagoške teleologije, Lj. Protić piše: »Istorija pedagogike kazuje da su svi veći pedagozi isticali cilj vaspitanja na svoj način, pa i to često puta više subjektivno i formalno, npr. glavni cilj je razvijanje svih čovekovih snaga, ili da se dete uputi u samostalni život ili da se dete vaspita da bude bolje od vaspitača, da bude srećan čovek itd.... Bilo je pedagoga koji su hteli da ujedine sve što su našli u istaknutom cilju vaspitanja kod raznih pisaca, ali to nije dovoljno... Ovakav mešoviti cilj upravo je jedan konglomerat, gomila misli koje nisu sređene, jer su često u protivrečnosti i bez veze... Da bi se pravilno raspravljalo pitanje o najvišem vaspitnom cilju, valja se obratiti etici, pošto ona pomaže u tome, jer zadatak vaspitanja mora biti izveden iz najvišeg čovekovog zadatka. Cilj vaspitanja zavisiće, prema tome, od etičkog gledišta o najvećem čovekovom zadatku koje vaspitač usvoji.«[4] Razna mišljenja o smislu čovekovog života, prema Lj. Protiću, svode se na najvažnija: »1) Svaki čovek od prirode teži za što većim uživanjem, i zato što više ima i može da uživa, utoliko je srećniji; 2) [...] najviši čovekov zadatak jeste da radi na podizanju kulture, a za to je potrebno da se pojedinac što više usavršava [...]; 3) [...] prava čovekova vrednost ceni se prema tome kakva mu je volja [...]; 4) Vaspitanje valja da pomogne da se kod dece obrazuje moralna volja i karakter.«[5] Dublja analiza Protićevih shvatanja o cilju i zadacima vaspitanja upućuje na zaključak da on, u skladu sa svojim herbartovskim opredeljenjem, prilikom njihovog određivanja u prvi plan ističe moralnu volju i karakter. Međutim, ono što je u vezi sa ovim posebno bitno i što treba istaći, odnosi se na činjenicu da Protić elemente koji se odnose na volju i karakter preuzima iz etike. Time je on pedagošku teleoloiju kao deo nauke o vaspitanju sveo na primenjenu etiku iz koje ona preuzima i dobija ciljeve vaspitanja. Ovakav pristup u određivanju cilja i zadataka vaspitanja bio je kod nas naročito izražen u periodu između dva rata, kada je većina pedagoga (V. Bakić, Lj. Protić, S. Čuturilo, S. Okanović, D. Rajičić...), u skladu sa herbartovskim opredeljenjem, cilj vaspitanja određivala kao neposredno obrazovanje moralnog karaktera. Nakon tridesetih godina prošlog veka, a naročito neposredno pre Drugog svetskog rata, u Srbiji je probuđeno interesovanje za nacionalno i narodno vaspitanje (Krulj, 2001: 6). Posle Drugog svetskog rata, autori udžbenika pedagogije kod nas preuzimaju pedagošku teleologiju socijalističkih zemalja, naročito SSSR-a. Ono što je posebno karakteristično za taj period jeste to da su ciljevi vaspitanja formulisani veoma konkretno i imperativnim jezikom. Na ovakav zaključak navodi nas opservacija S. Bendića, koji ističe da je »idealizacija ciljeva i sadržaja obrazovanja izdizana na nivo prvorazrednog partijskog i društvenog zadatka od koga, tako smo ubeđeni, zavisi reše-

[2] Sajdl, R. (1926). *Cilj vaspitanja s gledišta socijalne pedagogike,* Beograd: Biblioteka *Budućnost*, sv. 19, str. 13.
[3] Ibid., str. 15–16.
[4] Protić, Lj. (1924). *Opšta pedagogika (Teleologija).* Beograd: Geca Kon, str. 39–49.
[5] Ibid.

nje svih problema društva, kao što su zapošljavanje, produktivnost rada, rešenje nacionalnog problema, potiskivanje vere i religije i, kao kruna svega, postizanje slobodne i svestrano razvijene ličnosti.«[6]

Na osnovu navedenih shvatanja o ciljevima vaspitanja tokom različitih perioda razvoja civilizacije i, posebno srpskog društva, možemo da zaključimo da su oni različito određivani. Međutim, bez obzira na ispoljene razlike koje su, pre svega, posledica razvoja nauke i društvenih promena, »ciljevi vaspitanja su u sebi uvek sadržali genetičke intencije nauke o vaspitanju« (Krulj, 2001: 7). Kada je u pitanju razvoj shvatanja o pedagoškoj teleologiji, treba istaći da je J. A. Komenski još u XVII veku uočio važnost rešavanja teleoloških problema u vaspitanju i pedagogiji. On je došao do zaključka da je osnovno i primarno pitanje – pitanje smisla života i da cilj predstavlja osnovu svega, pa i u vaspitanju. Time je on teleologijski problem postavio na prvo mesto svog filozofskog i pedagoškog sistema, postavivši čvrste temelje pedagoške teleolologije, čime joj je osigurao važno mesto u sistemu pedagoške nauke. Za konstituisanje pedagoške teleologije zaslužan je i J. F. Herbart. On je u nastojanju da pedagogiju izgradi kao posebnu nauku, autonomnu naučnu disciplinu, posebnu pažnju posvetio cilju vaspitanja i formulisao ga kao formiranje hrišćanskoetičkog karaktera.

Aktuelni problemi pedagoške teleologije

Problemi koji proizlaze iz domena pedagoške teleologije predstavljaju izuzetno složeno pedagoško područje. Iz njega proizlazi osnovna koncepcija pedagoških aktivnosti, koje utiču kako na izbor sadržaja, oblika i metoda vaspitno-obrazovnog rada tako i na položaj vaspitanika u vaspitno-obrazovnom procesu. To upućuje na zaključak da problem ciljeva vaspitanja predstavlja jedno od fundamentalnih pitanja pedagoške nauke. Uopšteno gledajući, cilj označava tačku, granicu do koje se želi doći, približavanje određenom stanju ili odnosima koje treba ostvariti, domet do kojeg treba doći u nekoj aktivnosti ili situaciji ponašanja (Milutinović, 2007: 376). On obično iskazuje uopštene nade, očekivanja koja ukazuju na neku vrstu »kratke utopije budućnosti«, na aspiracije označene u najširem vremenskom roku – na primer, uspostavljanje određenog društvenog sistema, obezbeđivanje istinske demokratije, jednakost za sve građane (Đorđević, 1993: 9).

Tokom istorijskog razvoja društva i pedagogije, u osnovi su se izdiferencirale dve grupe shvatanja o cilju i zadacima vaspitanja. U prvu grupu spadaju shvatanja po kojima je cilj vaspitanja moguće i neophodno utvrditi i formulisati (religijska pedagogija, kulturna pedagogija, socijalna pedagogija), dok u drugu grupu spadaju shvatanja po kojima cilj vaspitanja nije moguće, a nije ni potrebno utvrđivati i formulisati (pozitivistička pedagogija, empiristička pedagogija, eksperimentalna pedagogija, deskriptivna pedagogija, različiti pravci individualističke pedagogije, scijentistički orijentisani pedagozi i pedagogija) (Potkonjak, Đorđević, Trnavac, 2014: 47–67). Promene u svim sferama društvenog života i rada, koje su naročito bile intenzivne krajem 20. veka i koje i dalje traju, za posledicu imaju preobražaj vaspitno-obrazovne delatnosti, a samim tim i cilja vaspitanja. Takvo stanje u ovom domenu u velikoj meri određuje i vrednosna usmerenja na kojima se zasniva vaspitno-obrazovna delatnost, što u velikoj meri utiče

[6] Bendić, S. (1989). Ideološka indoktrinacija i obrazovanje, *Zbornik Instituta za pedagoška istrživanja*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 19–20.

na odbacivanje shvatanja po kojima je moguće i potrebno odrediti jedan univerzalni i za sva vremana važeći cilj vaspitanja. Takođe, u novonastalim okolnostima ne mogu opstati ni ona shvatanja po kojima cilj vaspitanja nije moguće i nije potrebno odrediti. Na današnjem stupnju društvenog razvoja aktuelna su i prihvatljiva ona shvatanja po kojima je moguće i nužno odrediti cilj vaspitanja. Takav odnos prema ovom problemu utiče na to da se sve veći broj savremenih pedagoga bavi problemima ciljeva vaspitanja.

U nastojanju da na izvestan način ukaže na potrebu za prevazilaženjem »svestrano razvijene socijalističke ličnosti« kao cilja vaspitanja, na čije je formiranje i definisanje uticala društvena i intelektualna elita u drugoj polovini 20. veka, ali i da što preciznije sagleda i objasni probleme koji se odnose na ciljeve vaspitanja na početku tranzicionog perioda, N. Potkonjak (1993: 67) definiše: 1) opšti cilj vaspitanja i obrazovanja kao ideal koji vredi za sve vaspitno-obrazovne stupnjeve, područja i faktore, tj. za celokupno vaspitanje i obrazovanje; 2) posebne ciljeve vaspitanja i obrazovanja – kada se raspravlja o pojedinim faktorima ili stupnjevima vaspitanja (porodično vaspitanje, predškolsko, osnovnoškolsko, srednjoškolsko vaspitanje i obrazovanje), područjima vaspitanja (intelektualno, moralno, fizičko, radno-tehničko, estetsko, ekološko vaspitanje) i oblastima vaspitanja (nastava, vannastavne aktivnosti, vanškolski rad) i 3) specifične (pojedinačne) ciljeve vaspitanja i obrazovanja koji su konkretizovani i operacionalizovani u okviru određene vaspitno-obrazovne aktivnosti čija se realizacija može ustanoviti i meriti.

Uviđajući realnost nastupajućih društvenih promena, ali i nastojeći da izbegne uopštenost ranijih definicija cilja vaspitanja, koje su bile ideološki zasnovane i koje su u našoj pedagoškoj literaturi naročito bile izražene u periodu od Drugog svetskog rata do poslednje decenije prošlog veka, J. Đorđević (1993: 9) cilj vaspitanja i obrazovanja određuje kao: »Pružanje znanja i veština neophodnih za život i rad u savremenom društvu; osposobljavanje za samostalno i samoinicijativno sticanje znanja i samostalno procenjivanje i formiranje kritičkog mišljenja; stvaranje uslova za razvoj sposobnosti i talenta; skladno i celovito razvijanje autonomne, humane, demokratski orijentisane i socijalno odgovorne ličnosti za život u pluralističkom društvu; usvajanje i razvijanje univerzalnih, opšteprihvaćenih društvenih i etičkih vrednosti i negovanje pripadnosti nacionalnoj i široj društvenoj zajednici.«

Uzimajući u obzir društvene promene koje su usmerene na demokratizaciju i decentralizaciju, naučno-tehnološki i ekonomski progres, dislokaciju činilaca obrazovanja kao i porast multikulturalnih zajednica, N. Trnavac (1993: 79) ističe potrebu za novim pristupom u formulisanju ciljeva vaspitanja i obrazovnja i zahteva da »umesto gledanja na cilj kao na gotovu, statičnu i udaljenu sliku, cilj treba posmatrati kao odliku i svojstvo samog procesa kojim se do njega dolazi. Ovakav odnos prema ovom problemu ukazuje na potrebu za napuštanjem starog načina utvrđivanja statičnih ciljeva i njihovim usklađivanjem sa činjenicom da nijedna etapa razvoja nije završena, već da je samo uslov za sledeću, višu i novu.« U tom kontekstu, N. Trnavac formuliše nekoliko osnovnih i najopštijih ciljeva: 1) svestrano razvijanje svih potencijala ličnosti (nasleđenih i stečenih) i njihovo bogaćenje i objedinjavanje u raznovrsnosti; 2) razvijanje kritičke sposobnosti i samostalnosti ličnosti u opredeljivanju za različite pristupe u prirodnim i društvenim naukama, moralu i, uopšte, u toku sticanja životnog iskustva; 3) osposobljavanje ličnosti za stalno prevazilaženje nivoa nezavršenosti svoga razvoja i 4)

omogućavanje da ličnost kroz aktivnost razvija i stalno usavršava svoje stvaralačke sposobnosti i unapređuje svoj društveni status i materijalni položaj (ibid.).

Jedan od glavnih problema pedagoške teleologije odnosi se na pitanje ko određuje ciljeve vaspitanja i obrazovanja. Nastojeći da što preciznije odgovori na ovo pitanje, D. Ožegović (2009: 2) ukazuje na to da cilj vaspitanja i obrazovanja određuje pedagoška nauka, država ga institucionalizuje kroz zakone, nastavne planove i programe, a sprovode ga vaspitači i nastavnici. Kada je u pitanju problem koji se odnosi na pitanje ko određuje ciljeve vaspitanja i obrazovanja, J. Milutinović (2007: 377), nakon konstatacije da na njihovo određivanje veliki uticaj ima društvena zajednica svojim društvenim uređenjem, unutrašnjom strukturom i organizacijom, ističe da na njih utiču: ideološko-politička shvatanja i sistem vrednosti, shvatanje čoveka i njegove prirode, tradicija, stanje pedagoške nauke, srodnih nauka i izgrađenost sistema vaspitanja i obrazovanja (posebno školstva), kao i interesi i ambicije ličnosti koje su akteri vaspitno-obrazovnog procesa.

Uticaj pedagoške teleologije na koncipiranje i razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja

Opšte je poznato da je vaspitanje večna civilizacijska kategorija bez čijeg napretka nema ni društvenog progresa. Na današnjem stupnju društvenog razvoja koji karakterišu krupne društveno-ekonomske, naučno-tehničke, tehnološke, socijalne i kulturne promene, proučavanje krajnjih ishoda, odnosno rezultata vaspitne delatnosti, izuzetno je složen, ali isto tako i značajan proces. Značaj proučavanja rezultata vaspitnog rada posebno je aktuelan u onom domenu pedagoške teleologije koji se odnosi na redefinisanje cilja vaspitanja. Taj proces treba da afirmiše osnovne društvene vrednosti koje će omogućiti planiranje, organizaciju i realizaciju vaspitno-obrazovnih aktivnosti.

Među autorima koji se danas bave problemima vaspitno-obrazovnog rada postoji visoka saglasnost s tim da se neće ostvariti »sumorna« predviđanja o vaspitanju i školi iz 80-ih godina prošlog veka o »samoukidanju« vaspitanja (ovaj stav je nastao na kritici vaspitanja da je autoritarno i da se ne zasniva na svesnoj aktivnosti vaspitanika). Danas se na vaspitanje gleda kao na interaktivni proces, što ukazuje na to da nisu opravdana ona shvatanja koja ovaj proces svode samo na jednog učesnika. Uloge vaspitača i vaspitanika u savremenim uslovima zavise od institucijalizacije vaspitno-obrazovnog procesa. Danas, više nego ikad dosad, treba nastojati da praksa proklamovanog partnerstva između odraslih i dece (vaspitač–vaspitanik, nastavnik–učenik) preraste u njihovo stvarno partnerstvo. Jedino tako stvoriće se uslovi potrebni za razvoj kreativnosti, stvaralaštva, tolerancije, saradnje, za očuvanje mentalnog zdravlja i za razvijanje onih kvaliteta ličnosti od kojih zavisi stvaranje uslova za formiranje i afirmaciju moralnih i socijalnih vrednosti.

Prilikom određivanja cilja vaspitanja, treba u obzir uzeti činjenicu da je on u najtešnjoj vezi sa shvatanjem suštine, prirode vaspitanja i da predstavlja njen izraz. To je osnovni razlog zbog koga se veoma često vaspitanje kao pedagoška kategorija određuje pomoću cilja koji se njime želi postići. Ta povezanost nije jednosmerna. Naprotiv, cilj vaspitanja usmerava vaspitno-obrazovni proces i na izvestan način potčinjava ga sebi, čime se stvaraju uslovi za njegovo ostvarivanje, što navodi na zaključak da on ima veliku ulogu i značaj u koncipiranju i razvoju sistema vaspitanja i obrazovanja. Da ciljevi vaspitanja značajno utiču na koncipiranje i razvoj sistema vaspitanja i obrazova-

nja, ukazuje i njihova funkcija – da omoguće regulaciju, organizaciju i koordinaciju u vaspitno-obrazovnom procesu. Regulaciona funkcija se odnosi na izbor sredstava za dolaženje do ciljeva, organizaciona funkcija treba da obezbedi racionalnu organizaciju vaspitno-obrazovnog procesa (strukturu škola, nastavnih planova i programa; izbor nastavnih metoda i nastavnih sredstava; obrazovanje nastavnika, planiranje istraživanja), a koordinaciona funkcija je usmerena na integraciju svih puteva vaspitno-obrazovne delatnosti i koordinaciju delovanja svih aktera, čime se obezbeđuje i ekonomičnost u njihovoj realizaciji i ostvarivanju. Ciljevi inspirišu sadašnjost, stimulišu građenje budućnosti i ukazuju na osnovna vrednosna opredeljenja društva, čime se osigurava kontinuitet vrednosti (Milutinović, 2007: 379). Pedagoška teleologija, dakle, ima uticaj na celokupnu vaspitno-obrazovnu delatnost i postavlja određene zahteve pred nastavnike i učenike kako bi oni u što većoj meri ostvarili ono što se formulisanim i zadatim ciljevima predviđa i proklamuje.

Zaključak

Tokom istorijskog razvoja shvatanja o pedagogiji kao nauci potvrđivana je »ugrađenost« ciljeva i zadataka vaspitanja, a samim tim i pedagoške teleologije kao njenog sastavnog dela. Poznato je da su na različitim nivoima razvoja ljudskog društva određivani i formulisani različiti ciljevi vaspitanja, preko kojih je određena društvena struktura nastojala da ostvari svoje težnje. Na današnjem stupnju društvenog razvoja, koji karakteriše brzi razvoj u svim sferama života i rada, ali i promena i transformacija vrednosnog sistema, dolazi i do promene pristupa ciljevima vaspitanja. Napuštaju se ideologizovani ciljevi vaspitanja i oni se zamenjuju humanističkim, demokratskim, moralnim idealima i opšteljudskim vrednostima. Te promene imaju veliki uticaj i na vaspitno-obrazovni sistem, pred kojim se kao primaran postavlja zahtev da se prilagodi aktuelnim društvenim promenama. U takvim okolnostima, pedagoška teleologija postaje posebno značajno područje pedagoške nauke, ali i društvenih promena uopšte, posebno u onom delu koji se odnosi na koncipiranje i razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja.

Literatura

1. Vukasović, A. (2010). Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiološkom ozračju. *Odgojne znanosti*.
2. Đorđević, J. (1993). Problemi ciljeva i zadataka u vaspitanju i obrazovanju. *Pedagogija*, br. 1–2, 8–32.
3. Krulj, S. R. (2001). Pedagoška teleologija uvek aktuelno pitanje teorije obrazovanja. *Pedagogija*, br. 1, 2–8.
4. Mijatović, A. (1999). Svrha i zadaće odgoja i obrazovanja. U: A. Mijatović (ured.), *Osnove suvremene pedagogije* (129–140). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
5. Milutinović, J. (2007). Pojam ciljeva obrazovanja i učenja. *Pedagoška stvarnost*, br. 5–6, 376–383.
6. Ožegović, D. (2009). Ishodišne kompetencije vaspitanja u svjetlu društveno-istorijskih faktora. *Nastava*, br. 1–2, 1–6.
7. Potkonjak, N. (1993). O cilju vaspitanja, terminologiji i operacionalizaciji tog cilja. *Pedagogija*, br. 1–2, 10–23.
8. Potkonjak, N., Đorđević, J., Trnavac, N. (2014). *Srpski pedagozi o cilju i zadacima vaspitanja*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
9. Trnavac, N. (1993). Procesualnost kao bitna odlika formulisanja ciljeva vaspitanja. *Pedagogija*, br. 1–2, 74–82.

* * *

PEDAGOGICAL TELEOLOGY FUNCTIONING IN CONCEPTUALISATION AND DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF PEDAGOGOGICAL WORK AND EDUCATION

Summary: *Pedagogical work and education represent conscious and thorough process. It is necessary to stress clear orientation of what is desirable and possible in pedagogical-educational process, i.e. to determine aims and tasks of pedagogical work and education, which will express needs and aims posed in the certain time and social environment. This is why one of the most important issues of pedagogical-educational work refers to formulating aims of pedagogical work and determination of tasks by which they can be realised, and this is the subject of pedagogical teleology. Considering the fact that problems from the domain of pedagogical teleology are always socially actual and necessarily actual, attention in the work is focused on the historical retrospective and its role and significance in conceptualisation and development of the system of pedagogical work and education in contemporary conditions.*

Key words: *pedagogy, pedagogical work, education, aims and tasks, pedagogical teleology.*

* * *

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕЛЕОЛОГИЯ В ФУНКЦИИ СОЗДАНИЯ КОНЦЕПЦИИ И РАЗРАБОТКИ СИСМЕТЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Резюме: *Воспитание и образование представляют собой сознательный и целесообразный процесс. В воспитательно-образовательной деятельности необходимо отметить четкую ориентацию на то, что желательно и возможно осуществить, т.е. необходимо определить цели и задачи воспитания и образования, отражающие потребности и намерения, которые накладываются данным моментом и социальной средой. Поэтому, одним из самых важных вопросов воспитательной работы является формулировка образовательных целей и определение задач, путем которых они могут быть осуществлены и реализованы, что яавляется предметом педагогической телеологии. Учитывая тот факт, что проблемы по области педагогической телеологии всегда являются общественно актуальными и научно значительными, внимание в нашей работе сосредоточено на исторической ретроспективе и ее роли и значении в создании концепции и разработке системы воспитания и образования в современных условиях.*

Ключевые слова: *педагогика, воспитание, образование, цели и задачи, педагогическая телеология.*

Dr Ivan TASIĆ
Dr Dragana GLUŠAC
Tehnički fakultet »Mihajlo Pupin«, Zrenjanin
Univerzitet u Novom Sadu
Dr Dragan CVETKOVIĆ
Pedagoški fakultet, Sombor
Univerzitet u Novom Sadu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX I, 4, 2014.
UDK:
005.32:331.101.3]:373.3/.5(497.113)
005.322:371.11

MOTIVACIONE FUNKCIJE DIREKTORA U ODNOSU NA ZAPOSLENE

Rezime: *Reformom obrazovanja došlo je do decentralizacije obrazovnog sistema, što se reflektuje na upravljanje školom i na ulogu direktora škole. Motivisanje u najužem smislu možemo objasniti kao podsticanje na ostvarivanje ciljeva organizacije i ličnih ciljeva, a ti se ciljevi međusobno prepliću i često realizacija jednih indirektno znači realizaciju drugih. Cilj ovog istraživanja jeste da se utvrdi na koji način motivacione funkcije direktora škole utiču na zaposlene i kako one dovode do efikasnog ostvarenja ciljeva ustanove. Skaliranje, anketiranje i analiza sadržaja jesu tehnike koje su primenjene na 145 ispitanika koji su zaposleni u dve škole u Somboru. Potvrđena je glavna hipoteza da direktor škole direktno utiče na zadovoljstvo i motivisanost zaposlenih.*

Ključne reči: *obrazovanje, direktor, škola, motivacija.*

Za uspeh u određenoj oblasti pojedincu su potrebne određene sposobnosti, sredstva, radni uslovi, ali i motivacija, tako da svi ovi faktori zajedno utiču na ponašanje pojedinca i na njegov uspeh. Bitno je da direktori vode računa o motivaciji zaposlenih jer je ona sredstvo za uređivanje odnosa u ustanovi. Potrebno je da se stvore odgovarajući radni uslovi koji su prihvatljivi za zaposlenog, koji su za njega inspirativni i zadovoljavaju njegove određene potrebe, a kroz to osiguravaju i ostvarivanje ciljeva i zadataka ustanove. Nije bez naučne osnove izrečena tvrdnja: Kakav direktor, takva i škola. To je istina koja je empirijski dokazana. Zato moto svakog direktora mora da bude: »Svaki dan nova razvojna promena, nešto novo, pozitivno mora da se dogodi« (Vilotijević, 2001). Bitno je znati koje motivacione tehnike, na koji način i u kojim slučajevima omogućavaju izgradnju kvalitetnog motivacionog sistema. Koliko je određeni direktor uspešan u pojedinim segmentima posla kojim se bavi i koliko je to u vezi sa motivacijom zaposlenih, može biti očigledno kada se donose zajedničke odluke u poslovima gde učestvuju svi ili većina, na osnovu načina rešavanja problema i na osnovu klime koja vlada u kolektivu. Direktori zahtevaju i očekuju uspešnost u radu u kolektivu, međutim, da bi motivisali saradnike, treba da »osluškuju«, razumeju i uvaže njihove potrebe i mišljenja. »Taj veliki interes za problem motivacije u osnovi ima tri razlo-

ga: poboljšanje proizvodnosti, efikasnosti i kreativnosti rada, poboljšanje kvaliteta radnog života u organizacijama, jačanje konkurentske sposobnosti i uspešnosti organizacije« (Bahtijarević Šiber, 1999: 555–556).

Rad direktora škole najviše se proverava i potvrđuje u praksi. Direktor ne treba da svoju ulogu smatra najvažnijom, ma kako je uspešno obavljao, ali »mora više znati i bolje umeti, u području organizovanja i upravljanja, od svojih zaposlenih« (Cvetković, 2006: 83–86). Nastavnik je osnovni faktor organizacije nastavnog procesa, kao i širih aktivnosti u školi. Bez njega nema promena u obrazovanju. Sa daljim razvojem škole njegova uloga se menja i jača. U novim okolnostima, uloga nastavnika postaje sve složenija (Vlahović, 2002: 46). Postoje različite tehnike motivacije, međutim, direktor treba da koristi one tehnike koje su mu prvenstveno dostupne i najprimerenije prirodi posla koji njegovi zaposleni obavljaju. U tom smislu, za motivaciju zaposlenih u školama najadekvatnije motivacijske tehnike jesu obogaćivanje posla i sposobnost komunikacije, tj.veština komuniciranja. Obogaćivanje posla omogućuje da se radno mesto učini izazovnijim i odgovornijim, a radniku se omogućuje postizanje priznanja za svoj rad i napor. Posao može biti obogaćen: uvođenjem inovacija u obrazovno-vaspitni rad, stalnim praćenjem novih dostignuća u struci, sticanjem novih pedagoških, psiholoških i didaktičkih znanja, davanjem radniku osećanja lične odgovornosti za izvršenje zadatka, povratnom informacijom o postignuću radnika, većom slobodom u odlučivanju o metodama rada i o redosledu i brzini obavljanja radnji, podsticanjem participacije (učestvovanja) i interakcije (saradnje) među zaposlenima, uključivanjem radnika i omogućavanjem njegovog aktivnog učešća u analizi i promeni radnog okruženja i uslova rada, organiziovanjem društvenih dešavanja za zaposlene i učenike (proslave, ekskurzije, godišnjice, sportska takmičenja, sve što zbližava ljude i zaposlenima i učenicima pruža pozitivnu sliku bez obzira na razne vrste društvenih barijera).

Bez kvalitetne komunikacije jednostavno nije moguće rukovoditi. U komunikaciji se mogu pojaviti prekidi i prepreke prouzrokovani: neodgovarajućom pripremom, loše izrečenom porukom, gubitkom delova informacije, nepažljivim slušanjem i preranim zaključivanjem, nepoverenjem ili preopterećenošću informacijama.

Za komunikaciju možemo reći da je multidisciplinaran pojam široke denotacije koji baštini kako saznanja različitih područja psihologije tako i drugih nauka, a označava kako saopštenje tako i tok, proces saopštavanja (Havelka, 2001). Komunikacija nije samo prenos informacija u školi. Ona je sredstvo povezivanja ljudi na ostvarivanju zajedničkog cilja. Direktor mora strogo voditi računa o tome, stvarajući adekvatni komunikacijski sistem škole i okruženja.

Metodološki koncept istraživanja

Predmet našeg istraživanja obuhvata dublje i studioznije teorijsko proučavanje, ali i realizaciju akcionog istraživanja značaja motivisanja zaposlenih od strane direktora škole. Sa pozicije direktora škole motivacija igra važnu ulogu jer on njome nastoji zadovoljiti želje i potrebe svojih saradnika kako bi njihovo ponašanje bilo poželjno i prihvatljivo za organizaciju. Motivacija je unutrašnja pokretačka sila koja nas snabdeva pokretačkom snagom za ostvarivanje ciljeva i zadovoljavanje potreba. Motiv je razlog da se nešto uradi. U istraživanju se polazi od teorijske postavke da je motivacija važan faktor u izvršavanju obaveza i u obavljanju posla zaposlenih u školi.

Cilj istraživanja jeste da utvrdi na koji način motivacione funkcije direktora škole utiču na zadovoljstvo zaposlenih u školi. Metode, tehnike i instrumenti primenjeni u ovom istraživanju odabrani su u skladu sa prirodom problema, predmetom, ciljem i zadacima istraživanja, kao i u skladu sa postavljenom glavnom hipotezom i pomoćnim hipotezama (Suzić, 2007). U istraživanju su korišćene: dve metode (servej – istraživački metod, odnosno deskriptivni metod, i metod teorijske analize); tri tehnike (skaliranje, anketiranje i analiza sadržaja); instrument (skala procene, anketa) – instrument je primenjen na svim zaposlenim radnicima u školi. Nezavisne varijable u istraživanju jesu: godina rođenja, godine radnog staža.

Istraživanje je izvršeno u OŠ »Dositej Obradović« (Sombor) i MŠ »Petar Konjović« (Sombor). Istraživanje je realizovano u jednoj osnovnoj i jednoj srednjoj školi, među nastavnim i vannastavnim osobljem škola, i njime je obuhvaćeno 145 ispitanika. Struktura uzorka prikazana je u Tabeli br. 1

Tabela br. 1

Ispitanici	Broj ispitanika »Dositej Obradović«	Broj ispitanika »Petar Konjović«
Nastavnici	68	54
Nenastavno osoblje	15	8
Ukupno	83	62

Rezultati i diskusija

Podaci su obrađeni uz pomoć statističkog paketa SPSS Statistics v19. U obradi su korišćene: deskriptivna analiza, relacijska analiza (t-test) i Kruskal-Wallisov test. Ankete iz obe škole su objedinjene i iz njih smo dobili objedinjene rezultate.

Tabela br. 2

1. Direktor ličnim primerom utiče na zaposlene.				
	f	%	Procenat ispravnih odgovora	Ukupni procenat
ne slažem se	16	11,0	11,0	11,0
delimično se slažem	68	46,9	46,9	57,9
slažem se	38	26,2	26,2	84,1
potpuno se slažem	23	15,9	15,9	100,0
Ukupno	145	100,0	100,0	

Iz Tabele br. 2 možemo videti odgovore zaposlenih na tvrdnju br. 1 (»Direktor ličnim primerom utiče na zaposlene«). Najviše zaposlenih je odgovorilo da je delimično saglasno sa tvrdnjom (46,9%), sa ovom tvrdnjom je saglasno 26,2% i potpuno je saglasno 15,9%, dok 11% nije saglasno.

Tabela br. 3

2. Direktor jasno definiše poslove zaposlenog.				
	f	%	Procenat ispravnih odgovora	Ukupni procenat
ne slažem se	30	20,7	20,7	20,7
delimično se slažem	47	32,4	32,4	53,1
slažem se	57	39,3	39,3	92,4
potpuno se slažem	11	7,6	7,6	100,0
Ukupno	145	100,0	100,0	

Istraživanje pokazuje da je najviše zaposlenih odgovorilo da je saglasno sa tvrdnjom broj 2 (»Direktor jasno definiše poslove zaposlenog«): saglasno je 39,3%, delimično je saglasno nešto manje ispitanika (32,4%), potpuno je saglasno 7,6%o, dok 20,7% nije saglasno sa tvrdnjom.

Tabela br. 4

3. Direktor ima ravnopravan odnos prema svim zaposlenima.				
	f	%	Procenat ispravnih odgovora	Ukupni procenat
ne slažem se	37	25,5	25,5	25,5
delimično se slažem	68	46,9	46,9	72,4
slažem se	10	6,9	6,9	79,3
potpuno se slažem	30	20,7	20,7	100,0
Ukupno	145	100,0	100,0	

Analiza podataka iz Tabele br. 4 ukazuje na to da je najviše zaposlenih (46,9%) delimično saglasno sa tvrdnjom, potpuno je saglasno 20,7% i saglasno je 6,9%, dok sa tvrdnjom nije saglasna četvrtina ispitanika (25,5%).

Tabela br. 5

4. Direktor bira adekvatan kadar za izvršenje nekog posla.				
	f	%	Procenat ispravnih odgovora	Ukupni procenat
ne slažem se	30	20,7	20,7	20,7
delimično se slažem	66	45,5	45,5	66,2
slažem se	4	2,8	2,8	69,0
potpuno se slažem	45	31,0	31,0	100,0
Ukupno	145	100,0	100,0	

Iz Tabele br. 5 možemo videti odgovore zaposlenih na tvrdnju br. 4 (»Direktor bira adekvatan kadar za izvršenje nekog posla«). Najviše zaposlenih je odgovorilo da je delimično saglasno sa tvrdnjom (45,5 %), potpuno je saglasan 31% i saglasno je 2,8%, dok sa tvrdnjom nije saglasno nešto više od petine ispitanika (20,7%).

Tabela br. 6

5. Direktor dobro organizuje rad u školi.					
		f	%	Procenat ispravnih odgovora	Ukupni procenat
Valid	ne slažem se	41	28,3	28,3	28,3
	delimično se slažem	68	46,9	46,9	75,2
	slažem se	17	11,7	11,7	86,9
	potpuno se slažem	19	13,1	13,1	100,0
	Ukupno	145	100,0	100,0	

Rezultati istraživanja pokazuju da je na tvrdnju broj 5 (»Direktor dobro organizuje rad u školi«) najviše zaposlenih odgovorilo da je delimično saglasno sa tvrdnjom (46,9%), potpuno je saglasno 13,1% i saglasno je 11,7%, dok sa tvrdnjom nije saglasno više od četvrtine ispitanika (28,3%).

Tabela br. 7

6. Direktor pohvaljuje zaposlene za dobro obavljen posao.					
		f	%	Procenat ispravnih odgovora	Ukupni procenat
Valid	uopšte se ne slažem	12	8,3	8,3	8,3
	ne slažem se	27	18,6	18,6	26,9
	delimično se slažem	55	37,9	37,9	64,8
	slažem se	24	16,6	16,6	81,4
	potpuno se slažem	27	18,6	18,6	100,0
	Ukupno	145	100,0	100,0	

Rezultati istraživanja pokazuju da je sa tvrdnjom br. 6 (»Direktor pohvaljuje zaposlene za dobro obavljen posao«) delimično saglasno 37,9%, potpuno je saglasno 18,6% i saglasno je 16,6%, dok sa ovom tvrdnjom nije saglasno 18,6%, a nešto manje od desetine ispitanika uopšte nije saglasno (8,3%).

Tabela br. 8

7. Direktor nagrađuje zaposlene za dobro obavljen posao.					
		f	%	Procenat ispravnih odgovora	Ukupni procenat
Valid	uopšte se ne slažem	4	2,8	2,8	2,8
	ne slažem se	38	26,2	26,2	29,0
	delimično se slažem	33	22,8	22,8	51,7
	slažem se	46	31,7	31,7	83,4
	potpuno se slažem	24	16,6	16,6	100,0
	Ukupno	145	100,0	100,0	

U Tabeli br. 8 iskazani su stavovi zaposlenih prema tvrdnji br. 7 (»Direktor nagrađuje zaposlene za dobro obavljen posao«). Najviše zaposlenih je odgovorilo da je

saglasno sa tvrdnjom (31,7%), potpuno je saglasno 16,6% i delimično je saglasno 22,8%, dok sa tvrdnjom nije saglasno 26,2% i uopšte nije saglasno 2,8%.

Tabela br. 9

8. Direktor promoviše pozitivnu kulturu škole.					
		f	%	Procenat ispravnih odgovora	Ukupni procenat
Valid	ne slažem se	9	6,2	6,2	6,2
	delimično se slažem	76	52,4	52,4	58,6
	slažem se	37	25,5	25,5	84,1
	potpuno se slažem	23	15,9	15,9	100,0
	Ukupno	145	100,0	100,0	

Analiza stavova zaposlenih u vezi sa tvrdnjom br. 8 (»Direktor promoviše pozitivnu kulturu škole«) pokazuje da je najviše zaposlenih delimično saglasno sa ovom tvrdnjom (52,4%), saglasno je 25,5% i potpuno je saglasno 15,9%, dok sa tvrdnjom nije saglasno 6,2%.

Tabela br. 10

9. Direktor razume potrebe nastavnika.					
		f	%	Procenat ispravnih odgovora	Ukupni procenat
Valid	ne slažem se	7	4,8	4,8	4,8
	delimično se slažem	62	42,8	42,8	47,6
	slažem se	72	49,7	49,7	97,2
	potpuno se slažem	4	2,8	2,8	100,0
	Ukupno	145	100,0	100,0	

Iz Tabele br. 10 možemo videti odgovore zaposlenih na tvrdnju br. 9 (»Direktor razume potrebe nastavnika«). Najviše zaposlenih je odgovorilo da je saglasno sa tvrdnjom (49,7%), a delimično je saglasno 42,8%. Samo mali procenat u potpunosti je saglasan sa tvrdnjom (2,8%), a isto tako i mali procenat nije saglasan sa tvrdnjom (4,8%).

Tabela br. 11. Godina rođenja (godine života) ispitanika

	f	%
1948–1958.	21	14,5
1959–1969.	57	39,3
1970–1980.	54	37,2
1981–1989.	13	9,0
Ukupno	145	100,0

Istraživanje pokazuje da većina zaposlenih (76,5%o) ima između 33 i 54 godine. Samo 9% je mlađe od 33 godine i samo 14,5% ima 55 i više godina.

Tabela br. 12a. Godina rođenja (godine života), Kruskal-Wallis test

Br. pitanja	1	2	3	4
Chi-Square	22,830	19,275	21,846	16,856
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,000	,000	,001

Tabela br. 12b. Godina rođenja (godine života), Kruskal-Wallis test

Br. pitanja	5	6	7
Chi-Square	16,067	2,622	21,928
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,001	,454	,000

Tabela br. 12c. Godina rođenja (godine života), Kruskal-Wallis test

Br. pitanja	8	9
Chi-Square	18,921	13,115
df	3	3
Asymp. Sig.	,000	,004

Iz tabela br. 12a, 12b i 12c vidimo da je nivo značajnosti manji od 0,5 kod svih tvrdnji.

Tabela br. 13a

Radni staž ispitanika					
		f	%	Procenat ispravnih odgovora	Ukupni procenat
Valid	1–10	22	15,2	15,2	15,2
	11–20	52	35,9	35,9	51,0
	21–30	51	35,2	35,2	86,2
	31–40	20	13,8	13,8	100,0
	Ukupno	145	100,0	100,0	

Dobijeni podaci ukazuju na to da je podjednak broj zaposlenih koji imaju između 11 i 20 godina staža (35,9%) i između 21 i 30 godina staža (35,2%). Malo je zaposlenih koji imaju do 10 godina staža, kao i onih koji imaju više od 30 godina staža.

Tabela 13b. Radni staž Test Statisticsa, b

Br. pitanja	1	2	3	4	5	6	7
Chi-Square	15,056	10,510	28,007	19,928	4,267	1,949	21,839
df	3	3	3	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,002	,015	,000	,000	,234	,583	,000

Tabela 13c. Radni staž Test Statisticsa, b

Br. pitanja	8	9
Chi-Square	13,855	9,13
df	3	3
Asymp. Sig.	,003	,028

Iz tabela br. 13a, 13b i 13c vidimo izražene parameter za Chi kvadrat vrednosti, da je stepen slobode 3 i da je nivo značajnosti manji od 0,5 kod svih tvrdnji, sem za tvrdnju broj 6.

Rezultati dobijeni statističkom obradom podataka ukazuju na to da su zaposleni zadovoljni načinom na koji ih direktor motiviše, što potvrđuje glavnu hipotezu. Motivacionim funkcijama direktor škole utiče na zaposlene. Da bi njegov uticaj bio uspešan, direktor mora da poznaje faktore i tehnike koji pomažu motivisanju zaposlenih. Ovi upitnici su relevantan pokazatelj motivacije ispitanika jer se na osnovu rezultata može zaključiti da se iskazi sa najvišim ocenama odnose na oblasti u kojima su ispitanici najzadovoljniji, odnosno najuspešnije motivisani, dok se iskazi sa najnižim indeksom odnose na one oblasti za koje smatraju da treba da se poboljšaju. Upitnici su odličan izvor podataka, tj. povratnih informacija, na osnovu kojih direktor može da koriguje i poboljša svoj rad, što direktno utiče i na zadovoljstvo i na motivisanost zaposlenih.

Zaključak

Teorijskim i praktičnim pristupom nastojali smo ukazati na značaj animiranja i motivisanja saradnika, kao i na poželjne osobine pedagoškog vođe u školi. Zaposlene treba motivisati, a to znači integrisati njihove lične ciljeve i ciljeve organizacije, tj. ljude treba dovesti u situaciju da učestvuju u odlučivanju o svemu što se tiče njihovog rada – o ciljevima, uslovima, sredstvima rada, izboru metoda, aktuelnim pitanjima škole, obrazovanja, vaspitanja i školskog sistema u celini. Način na koji direktor nastupa i obavlja svoj posao zaposlenima može biti podsticajan za sopstveni rad, ali isto tako može demotivisati zaposlene u radu, zbog čega je velika odgovornost direktora, koji u tom smislu moraju da deluju i da uvek imaju na umu to da su na neki način uzor svojim saradnicima. Svojim nastupom, angažovanjem na poslu, direktori ustanova osim autoriteta, koji je stečen pozicijom na poslu, zaslužuju i neophodno poštovanje i uvažavanje od strane zaposlenih. Direktori zahtevaju i očekuju uspešnost u radu u kolektivu, međutim, da bi motivisali saradnike, treba da osluškuju, razumeju i uvaže njihove potrebe i mišljenja.

Literatura

1. Bahtijarević Šiber, F. (1999). *Management ljudskih potencijala.* Zagreb: Golden marketing.
2. Cvetković, B. (2001). Uspješan direktor škole je profesionalac. *Direktor škole*, br.1, str. 83–86.
3. Gojkov, G., Uzelac, M., Krulj, R., Kundačina, M., Potkonjak, N. (2002). *Leksikon pedagoške metodologije*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
4. Havelka, N. (2001). *Socijalna percepcija*. Beograd: ZUNS.
5. Krulj, R., Kačapor, S., Kulić, R. (2003). *Pedagogija*. Beograd: Svet knjige.
6. Suzić, N. (2007). *Primjenjena pedagoška metodologija.* Banja Luka: HBS.

7. Tasić, I., Sajfert, D. (2011). *Organizacija rada škole*. Zrenjanin: Univerzitet u Novom Sadu, Tehnički fakultet »Mihajlo Pupin«.
8. Vilotijević, M. (2001). Programiranje rada direktora škole. *Direktor škole*, br. 3.
9. Vlahović, B. M. (2002). Pripremanje i usavršavanje nastavnika kod nas. *Pedagogija*, *40*(3), str. 46–62.

* * *

MOTIVATIONAL FUNCTIONS OF THE PRINCIPAL IN REALTION TO THE EMPLOYEES

Summary: *The reform of education produced decentralisation of the educational system and this reflects to managing a school and the role of the school principal. In the narrowest sense, motivation can be explained as encouraging to realise aims of organisation and personal aims, and these aims are very often interwoven and very often, realisation of ones indirectly means realisation of others. The aim of this research is determination of the motivational function of the principal and its influence on employees and how they contribute to realisation of the aims of the institution. Scaling, questionnaires and analysis of the contents are techniques applied on 145 interviewees who are employed in two schools in Sombor. The main hypothesis was confirmed, and that is the principal directly influences satisfaction and motivation of the employees.*

Key words: *education, principal, school, motivation.*

* * *

МОТИВАЦИОННЫЕ ФУНКЦИИ ДИРЕКТОРА В ОТНОШЕНИИ К СОТРУДНИКАМ

Резюме: *Реформа образования привела к децентрализации системы образования и находит свое отражение в управлении школой и в роли директора школы. Мотивацию, в строгом смысле слова, можно объяснить как поощрение достижения организационных и личных целей; эти цели переплетаются и нередко реализация одних косвенно способствует реализации других целей. Цель данного исследования - определить как мотивационная функция директора школы влияет на сотрудников и как приводят к эффективному осуществлению целей учреждения. Масштабирование, опрос и методы контент-анализа - это техники, которые были применены над 145 респондентами, занятых в двух школах в г. Сомборе. Главная гипотеза, о том, что директор школы непосредственно влияет на удовлетворенность и мотивацию сотрудников – подтверждена.*

Ключевые слова: *образование, директор школы, мотивация.*

Dr Emilija LAZAREVIĆ
Institut za pedagoška istraživanja
Beograd

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK: 159.922.72-053.4
159.946.3-056.3-053.4(497.11)"2012"
376-053.4:616.89-008.434.5(497.11)"2012"

SEMANTIČKA RAZVIJENOST DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA[1]

Rezime: *U radu su prikazani rezultati jednog dela šireg istraživanja leksičko-semantičke razvijenosti dece predškolskog uzrasta, odnosno deo rezultata prve faze longitudinalne studije o razvoju dečje pismenosti. Cilj istraživanja bio je da se ispita razvijenost semantičkog nivoa govorno-jezičkog razvoja dece predškolskog uzrasta sa aspekta sposobnosti uočavanja, poređenja i imenovanja osobina pojmova, poznavanja odnosa među pojmovima i sposobnosti klasifikacije, svrstavanja leksema u podređenu i nadređenu klasu, odnosno razumevanje i usvojenost hiponimije. Pored toga, istraživanjem smo nastojali da utvrdimo da li postoje polne razlike u domenu semantičke razvijenosti dece. U uzorak su uključena deca predškolskog uzrasta tipičnog govorno-jezičkog razvoja (N = 65). Procena semantičkog nivoa govorno-jezičke razvijenosti obavljena je primenom IX suptesta Veština stvaranja pojmova AKADIA testa razvojnih sposobnosti. Dobijeni nalazi ukazuju na natprosečnu razvijenost semantičke sposobnosti dece predškolskog uzrasta, kao i na to da su devojčice uspešnije u rešavanju ajtema kojima se procenjivala veština stvaranja pojmova, što upućuje na razvijeniju semantičku sposobnost devojčica u odnosu na dečake.*

Ključne reči: *semantički razvoj, deca predškolskog uzrasta, poremećaji čitanja i pisanja.*

Čitanje predstavlja složeni proces čiji je cilj razumevanje pročitanog. Prema transformacionoj teoriji jezika, iskazi i rečenice koje se primaju na nivou površinske strukture prevode se na nivo dubinske strukture s ciljem razumevanja, tj. interpretacije jezika. Na površinskom nivou, čitanje se posmatra kao proces dekodiranja, dok se dubinska struktura realizuje pomoću transformacionih pravila i integriše se semantičkom komponentom koja nosi značenje. U čitanje se uključuje više vrsta informacija: one koje dobijamo vizuelnim putem – *vizuelne informacije;* one koje potiču iz mozga a nazivamo ih *informacijama izvan vizuelnog opažanja*, a to je znanje jezika koje već imamo kad pristupamo čitanju; *ortografska informacija,* odnosno znanje o tome na koji su

[1] Članak predstavlja rezultat rada na projektima »Od podsticanja inicijative, saradnje, stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu« (br. 179034) i »Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije« (br. 47008), koje finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2014).

način slova grupisana u reči; *sintaksička informacija* ili znanje o tome na koji su način reči složene u rečenicu i *semantička informacija* ili značenje morfema i reči jezika (Prica Soretić, 1983).

Veština pisanja predstavlja još složeniji proces i integriše sve moždane funkcije jer pored ostalih procesa uključuje i ručnu delatnost, podvodeći je izvršavanju osnovne funkcije pisanja, a to je prenošenje misaono-jezičkih poruka (Lazarević, 2012). Zbog značaja i povezanosti veština čitanja i pisanja sa nivoom akademskog postignuća, u svetu su izvršena brojna istraživanja kojima se nastojalo odgovoriti na mnoga pitanja vezana za poremećaje ovih veština. Mnogobrojnim istraživanjima se nastojalo ustanoviti: koja su znanja i sposobnosti dece na predškolskom uzrastu povezana sa uspehom u usvajanju veština čitanja i pisanja na kasnijem školskom uzrastu; zbog čega nastaju, odnosno šta uzrokuje ove poremećaje; koje teškoće se nalaze u osnovi ovih poremećaja; koje su strategije adekvatne za prevazilaženje ovih poremećaja itd. Navedena istraživačka pitanja samo su neka od mnogih otvorenih pitanja koja su u fokusu istraživača koji se bave poremećajima veština čitanja i pisanja.

Disleksija predstavlja specifičnu smetnju u učenju, konstitucionalnog porekla. Iako se vezuje za korišćenje pisanog koda (alfabetskih, numeričkih i muzičkih zapisa), često pogađa i verbalnu komponentu jezika (British Dyslexia Association, 1989). Mnogobrojna istraživanja su pokazala da su simptomi disleksije raznovrsni i da zalaze u različita područja: fiksacije, percepcije, prostorne orijentacije, asocijacije, artikulacije, semantike, melodije, ortografije, respiracije, tehnike učenja čitanja.[2] Disgrafija, kao i disleksija, predstavlja složeni sindrom, koji se ne ograničava na teškoće u ovladavanju pisanjem, već uključuje teškoće u formiranju raznih predintelektualnih funkcija i jezika. Ovaj poremećaj karakteriše znatno slabija veština pisanja od one koja se očekuje s obzirom na hronološku dob osobe, i obično se radi o kombinacijama teškoća kod kojih dominiraju gramatičke greške, greške u interpunkciji, slaba organizacija poglavlja, višestruke pravopisne greške i izrazito loš rukopis (Lazarević, 2012).

Istraživanja prediktora koji su značajni za usvajanje veština čitanja i pisanja ukazuju na to da su razvijenost fonoloških varijabli, bogatstvo i struktura leksičko-semantičkog nivoa, prepoznavanje i usvojenost koncepata o pisanom kodu tokom predškolskog uzrasta povezani sa kasnijim ovladavanjem veštinama čitanja i pisanja (Bishop & Snowling, 2004; Catts & Kamhi, 2005; Carroll & Snowling, 2004; Nation & Snowling, 2004; Speece et al., 2004; Molfese et al., 2008; Pennington & Bishop, 2009).

Iako postoji veliki broj istraživanja u ovom domenu, još uvek je mnogo nerazjašnjenih pitanja o povezanosti razvoja prediktora na predškolskom uzrastu dece sa uspehom u usvajanju čitanja i pisanja na kasnijem školskom uzrastu. Jedan od nedovoljno istraženih prediktora svakako je leksičko-semantička razvijenost dece predškolskog uzrasta (Whitehurst & Lonigan, 1998). Prema saznanjima iz literature, morfosintaksičko i leksičko-semantičko znanje značajno doprinose usvajanju veština čitanja i pisanja (Bishop i Snowling, 2004; Ehri & Snowling, 2004; Ehri, 2005; Catts i Kamhi, 2005; Lenček i Ivšac Pavliša, 2011), a posebno su povezani s razumevanjem pri čitanju, kao i sa školskim uspehom (Nelson i Stage, 2007).

[2] Vladisavljević, S. (1986). *Poremećaji čitanja i pisanja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Da bi dete usvojilo veštinu čitanja i razumelo principe pisanog jezika, ono mora shvatiti da je kontinuum govornog toka sastavljen od reči kao jezičkih jedinica sa samostalnom egzistencijom (formiran koncept »jedinice reči«) koja u pisanom tekstu dolazi do izražaja i svojom formom. Prepoznavanje korespondencije »grafem-fonem« zahteva svest o fonemskoj strukturi usmenog govora koji se prenosi u grafemsku strukturu pisanog (sposobnost fonemske segmentacije reči). Razumevanje i interpretacija značenja pročitanog, kao završni deo procesa čitanja, mogu biti potpomognuti sintaksičkom i pragmatskom svešću (Tunmer & Bowey, 1984, prema: Kodžopeljić, 1996).

Proučavanje semantičkog razvoja podrazumeva mnogo više od proučavanja vokabulara. Razumevanje značenja reči predstavlja rezultat značenjskih odnosa između simbola, simbolizovanog objekta (fenomena) i misaonih procesa. Bogatstvo rečnika, njegov opseg i razvijenost, kao i razumevanje složenih značenjskih odnosa među rečima stoga predstavljaju pouzdane indikatore kognitivnog razvoja i prediktore uspeha u školi (Bromley, 2007), a prema saznanjima mnogih autora značajno je povezano sa razumevanjem pročitanog (Catts i Kamhi, 2005; Nelson i Stage, 2007).

Pred polazak u školu, deca su u stanju da formiraju klase objekata, da izdvajaju jedno obeležje zajedničko svim objektima i da ga dosledno sprovode kao kriterijum svrstavanja u klasu, a u stanju su i da formiraju sistem pojmova. Na početku školovanja, deca su sposobna da shvate logičke odnose podređenih i nadređenih klasa, barem na dva nivoa opštosti, i da izvode odgovarajuće logičke operacije.[3] To znači da je dete sposobno da izgrađuje sistem pojmova i da usvaja na adekvatan način znanja predviđena nastavnim programom, a bez sistema pojmova ne bi bilo moguće mišljenje, a samo učenje bi se svodilo na mehaničko zapamćivanje izolovanih informacija (Pešić, 1995).

Dizajn istraživanja

Ispitivanje razvoja dečje pismenosti cilj je longitudinalne studije tokom koje je sprovedeno individualno ispitivanje sa trogodišnjim praćenjem ispitanika. U ovom radu će biti prikazan deo rezultata prve faze longitudinalne studije, koja je sprovedena u aprilu i maju 2012. godine i podrazumevala je utvrđivanje nivoa razvijenosti govorno-jezičkih, metalingvističkih, opštih kognitivnih i grafomotoričkih sposobnosti dece koja još nisu ovladala veštinom čitanja i pisanja.

Cilj je bio da se ispita razvijenost semantičkog nivoa govorno-jezičkog razvoja dece predškolskog uzrasta sa aspekta sposobnosti uočavanja, poređenja i imenovanja osobina pojmova, poznavanje odnosa među pojmovima i sposobnosti klasifikacije svrstavanja leksema u podređenu i nadređenu klasu, odnosno razumevanje i usvojenost hiponimije. Pored toga, istraživanjem smo nastojali da utvrdimo da li postoje polne razlike u domenu semantičke razvijenosti dece predškolskog uzrasta.

U uzorak prigodnog tipa uključeno je 65 dece predškolskog uzrasta prosečne starosti 80 meseci (AS = 80,09; SD = 3,11; Mod = 80, Min = 75, Max = 88). Deca u uzorku obuhvaćena su pripremnim predškolskim programom u državnim (»Mrvica« i »Skadarlija«) i privatnim (»Juca – dečja otkrivalica«) predškolskim ustanovama (PU) u Beogradu. Uzorak je ujednačen prema polu, uključeno je 51% dečaka i 49% devojčica, i prema strukturi predškolskih ustanova: 52% dece pohađalo je državne, a 48% dece bi-

[3] Ivić, I. (1988). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika I. U: T. Kovač Cerović (ur.), *Psihologija u nastavi*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.

lo je uključeno u privatne predškolske ustanove. Intelektualni nivo dece iz uzorka ustanovljen je Testom za ispitivanje prvaka (TIP-1; Ivić, Milinković, Pešikan i Bukvić, 1995) pri upisu dece u školu. Deca uključena u uzorak imaju tipičan govorno-jezički razvoj i nisu ovladala veštinama čitanja i pisanja.

Procena semantičkog nivoa govorno-jezičke razvijenosti obavljena je primenom IX suptesta *Veština stvaranja pojmova AKADIA testa razvojnih sposobnosti* koji se sastoji od 13 suptestova, međusobno nezavisnih. Primenom IX suptesta –*Veština stvaranja pojmova*, ispitivali smo nivo semantičke razvijenosti dece starijeg predškolskog uzrasta sa aspekta sposobnosti uočavanja, poređenja i imenovanja osobina pojmova, poznavanja odnosa među pojmovima i sposobnosti klasifikacije svrstavanja leksema u podređenu i nadređenu klasu, odnosno razumevanje i usvojenost hiponimije. IX suptest *Veština stvaranja pojmova* (VSP) sastoji se od 20 ajtema: prvih sedam ajtema ispituje sposobnost uočavanja, poređenja i imenovanja osobina, od 8. do 13. ajtema ispituje se poznavanje odnosa među pojmovima i sposobnost klasifikacije, svrstavanja leksema u podređenu i nadređenu klasu, a razumevanje i usvojenost hiponimije ispituje se od 14. do 20. ajtema. U suptestu su kombinovani crteži i verbalna uputstva. Za svaki ispravno rešen ajtem dobija se po jedan bod. Maksimalni skor je 20 bruto bodova koji se preračunavaju u standardizovane bodove.

Individualno ispitivanje sprovedeno je u zasebnim prostorijama u kojima su se nalazili samo ispitivač i ispitanik. Vreme rešavanja testa nije bilo ograničeno. Ispitivanje je obavljeno uz saglasnost roditelja dece koja su uključena u uzorak, neposredno pre kraja realizacije predškolskog pripremnog programa.

U obradi podataka korišćena je deskriptivna statistička analiza (AS, SD, Min i Max, Mod), kao i testovi statističkog zaključivanja (jednofaktorska analiza varijanse za neponovljena merenja).

Rezultati i diskusija

Na osnovu rezultata deskriptivne statistike o ukupnoj razvijenosti semantičkog nivoa govorno-jezičkog razvoja dece predškolskog uzrasta u našem uzorku, ustanovljeno je da su u proseku ostvarili 72,57 standardizovanih bodova od ukupno 84 (AS = 72,57; SD = 5,54; Min 55,00; Max 84,00), što ukazuje na visoko prosečno postignuće tačnih odgovora na ovom suptestu.

Tabela 1. Postignuće na pojedinačnim ajtemima IX suptesta – *Veština stvaranja pojmova*

Ajtemi	AS	SD	Ajtemi	AS	SD
1.	,370	,486	11.	,585	,497
2.	,984	,124	12.	,800	,403
3.	,630	,486	13.	,307	,465
4.	,938	,242	14.	,892	,312
5.	,954	,211	15.	,830	,378
6.	,923	,269	16.	,400	,494
7.	,938	,242	17.	,723	,451
8.	,908	,291	18.	,446	,501
9.	,738	,443	19-	,708	,458
10.	,523	,503	20.	,015	,124

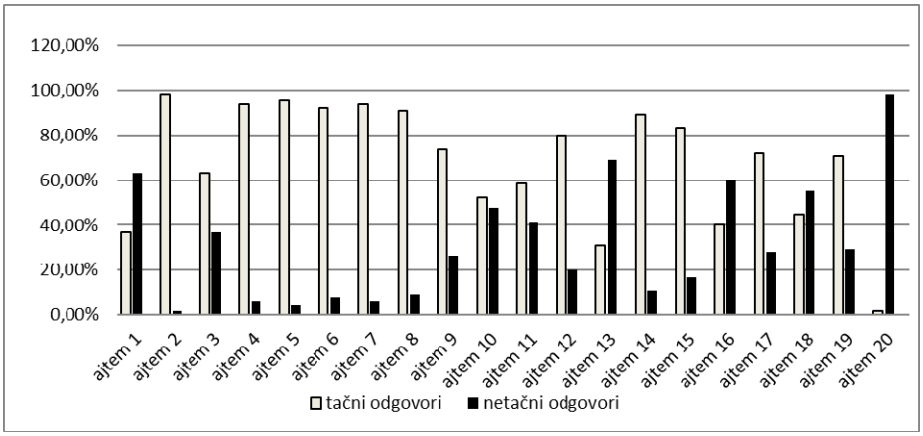
Visoko pozitivno odstupanje od proseka populacije u okviru ispitivanih sposobnosti prisutno je kod svih ispitanika uključenih u uzorak. Postignuće tačnih odgovora na pojedinačnim ajtemima primenjenog testa posmatrano je preko pokazatelja deskriptivne statistike čije su vrednosti prikazane u Tabeli 1.

Analizirajući date odgovore po pojedinačnim ajtemima, uočavamo da su ispitanici veoma uspešno rešavali ajteme suptesta iz prve grupe od 2. do 7. ajtema. Ovim ajtemima se procenjivala sposobnost uočavanja, poređenja i imenovanja osobina, a dobijeni nalaz nije iznenađujući zato što su u ovim ajtemima sadržani pojmovi koji su deci bili poznati iz svakodnevnog iskustva. Bili su uspešni i kada su u pitanju ajtemi druge grupe od 8. do 12. ajtema, kojima se procenjivala sposobnost poznavanja odnosa među pojmovima i sposobnost klasifikacije. Dobijeni nalaz možemo tumačiti saznanjem da su ovi ajtemi sadržavali konkretne pojmove, te grupisanje objekata u određene kategorije na osnovu njihovih spoljašnjih obeležja deci nije predstavljalo problem. Takođe su bili uspešni i kada je u pitanju treća grupa ajtema (14, 15, 17. i 19), kojima se procenjivala sposobnost svrstavanja leksema u podređenu i nadređenu klasu. Na uspeh u sposobnosti da se lekseme svrstaju u značenjski uređene klase, pri rešavanju 14, 15. i 19. ajtema uticalo je to što su i podređeni i nadređeni pojam, odnosno i hiponim i hiperonim, bili konkretni pojmovi. Ovi nalazi su u skladu sa nalazima ranijih istraživanja o sposobnosti hiponimije dece mlađeg školskog uzrasta koji ukazuju na to da se uspostavljanje ovog značenjskog odnosa počinje u domenu konkretnih pojmova, odnosno kada su i hiponim i hiperonim konkretni pojmovi (Kašić i Buljančević, 1995; Kašić, 1996; Lazarević, 2011). Kada je u pitanju 17. ajtem u kojem je hiponim konkretni pojam, a traženi hiperonim apstraktni pojam, uspeh u rešavanju možemo pripisati činjenici da je u pitanju apstraktni pojam koji je deci poznat iz svakodnevnog iskustva.

Analizom dobijenih podataka ustanovili smo da je našim ispitanicima bilo teže rešavanje ajtema suptesta kojima se ispitivala sposobnost uočavanja, poređenja i imenovanja osobina – ajtem 1. (»Zaokruži kanap koji je duži«), sposobnost klasifikacije – ajtem 13. (»Srećan, žalostan, u strahu, ljut«) i sposobnost svrstavanja leksema u podređenu i nadređenu klasu i to kada su u pitanju ajtemi 16. (sto i stolice), 18. (kim i biber) i 20. (telefon i telegraf). Niže postignuće na 13. ajtemu može se objasniti sniženom sposobnošću klasifikacije u domenu apstraktnih pojmova zato što deca sposobnost razumevanja i upotrebe apstraktnih pojmova razvijaju tek sa pojavom formalnog logičkog mišljenja. Ovaj nalaz je u skladu sa nalazima istraživanja dobijenim primenom istog suptesta na deci mlađeg školskog uzrasta, koji ukazuju na to da su i deca starijeg uzrasta imala teškoće u domenu klasifikacije pojmova u kategoriji apstraktnih pojmova (Lazarević, 2009). Prilikom rešavanja 16. i 18. ajtema, manji broj tačnih odgovora bio je uslovljen činjenicom da su u ovim ajtemima hiponimi bili konkretni pojmovi, ali su hiperonimi bili u kategoriji apstraktnih pojmova (za 16. ajtem hiperonim je nameštaj, a za 18. ajtem hiperonim je bio začin). Dobijeni nalazi su u skladu sa rezultatima ranijih istraživanja uspostavljanja značenjskih odnosa hiponimije, koji ukazuju na to da je uspostavljanje ovog značenjskog odnosa među rečima postupno i uzrasno uslovljeno. Takođe, nalazi ovih istraživanja koja su sprovedena na populaciji dece mlađeg školskog uzrasta ukazuju na to da se semantički odnos hiponimije kada su hiperonimi u kategoriji apstraktnih pojmova uspostavlja na kasnijim uzrastima (Kašić i Buljančević, 1995; Kašić, 1996, 1998; Lazarević, 2010, 2011).

Ispitanici su u celom suptestu najneuspešnije rešavali 20. i 1. ajtem. Kada je u pitanju 20. ajtem, neuspeh u rešavanju možemo pripisati činjenici da, iako su hiponimi

konkretni pojmovi, drugi ponuđeni hiponim u ajtemu – telegraf – nije deci poznat iz svakodnevnog iskustva, a hiperominim je u apstraktnoj kategoriji (sredstva za komunikaciju). Dobijeni nalaz je i očekivan zato što pojava hiponimije podrazumeva semantičku klasifikaciju već postojećih jezičkih znakova, pa se samim tim javlja u kasnijim uzrastima (Kašić, 1998). Pri rešavanju 1. ajtema (»Zaokruži kanap koji je duži«), trebalo je da ispitanici uoče osobine i da uporede pojmove koji su predstavljeni slikom, što je deci predstavljalo teškoću. Postignuće ispitanika prema zastupljenosti tačnih i netačnih odgovora na pojedinačnim ajtemima i grafički je prikazano (Grafikon 1).



Grafikon 1. Postignuće na pojedinačnim ajtemima, tačni i netačni odgovori, IX suptest – *Veština stvaranja pojmova*

Analizirajući raspon između minimalnog i maksimalnog postignuća posmatranog preko ostvarenih standardizovanih bodova na ovom suptestu (Min 55,00; Max 84,00), možemo uočiti neujednačenost rezultata, što upućuje na neusklađenost leksičko-semantičkog razvoja dece predškolskog uzrasta. Ovakav nalaz je i očekivan zato što semantički odnos hiponimija tek počinje sa razvojem na uzrastu na kom su ispitivana deca našeg uzorka. Razvoj ovog značenjskog odnosa među rečima kreće sa usvajanjem hiperonima koji su u domenu konkretnih pojmova. Sa pojavom konkretnih logičkih operacija javlja se sposobnost inkluzije klasa, koja obeležava hijerarhijsku, tj. operativnu klasifikaciju, što se dešava između 7. i 11. godine života (Kašić, 1998). Na jezičkom planu to znači da deca treba da uključe hiponim u hijerarhijski nadređenu kategoriju hiperonima. Takođe, nalazi dobijeni u ovom istraživanju ukazuju na uspešnost ispitivanih semantičkih sposobnosti u domenu konkretnih pojmova u ajtemima koji su pripadali i ostalim dvema grupama.

Jednofaktorskom analizom varijanse za neponovljena merenja ustanovljena je razlika u veštini stvaranja pojmova između dečaka i devojčica ($F = 4,69$, $df = 1$; $p = ,034$). Devojčice su bile uspešnije pri rešavanju ajtema kojima se procenjivala veština stvaranja pojmova, što upućuje na razvijeniju semantičku sposobnost devojčica u odnosu na dečake u domenu sposobnosti uočavanja, poređenja i imenovanja osobina pojmova, poznavanja odnosa među pojmovima i sposobnosti klasifikacije i svrstavanja leksema u podređenu i nadređenu klasu. Dobijene nalaze možemo tumačiti u skladu sa uobičajenim mišljenjem da devojčice prednjače u ranom govorno-jezičkom razvoju u

odnosu na dečake. Dobijeni nalazi su u suprotnosti sa nalazima istraživanja koje je sprovedeno primenom istog suptesta na populaciji dece mlađeg školskog uzrasta u kojima nije utvđena veza između pola i semantičke sposobnosti (Čolić, 2013).

Iako podatke dobijene u ovom istraživanju ne možemo da generalizujemo (ograničenja proizlaze iz veličine uzorka), oni sugerišu na natprosečnu razvijenost semantičke sposobnosti dece predškolskog uzrasta. Dobijeni podaci su neočekivani i otvaraju pitanje adekvatnosti primenjenog instrumenta za ispitivanje semantičke sposobnost dece prdškolskog uzrasta. Dobijene nalaze možemo tumačiti i s aspekta saznanja da su našim ispitanicima bili veoma laki zadaci u kojima su procenjivane semantičke sposobnosti u kategoriji konkretnih pojmova, što se objašnjava saznanjem da su deca na uzrastu od sedam godina u stanju da izgrađuju sistem pojmova (Pešić, 1995), kao i da su u trenutku ispitivanja u uzrastu u kom je i leksički razvoj u fazi najintenzivnijeg perioda razvoja, a koji se vezuje za period do 8. godine (Golubović, 1997). Dobijene nalaze možemo tumačiti i sa aspekta da je semantička razvijenost dece uključene u uzorak značajno određena individualnim osobenostima govorno-jezičkog razvoja svakog deteta. U prilog ovoj tvrdnji ide i činjenica da deca uključena u uzorak nisu još uvek ovladala veštinama čitanja i pisanja, čime im jedan od efikasnih načina bogaćenja i strukturiranja leksičko-semantičkog razvoja nije bio dostupan. Osim toga, ona su testirana u periodu pred polazak u školu pa se isključuje i uticaj školskog konteksta na kvalitet semantičke razvijenosti.

Zaključak

Dobijeni nalazi o semantičkoj razvijenosti upućuju na to da deca starijeg predškolskog uzrasta koja su uključena u uzorak imaju iznadprosečno razvijene semantičke sposobnosti u domenu sposobnosti uočavanja, poređenja i imenovanja osobina pojmova, poznavanja odnosa među pojmovima i sposobnosti klasifikacije, tj. svrstavanja leksema u podređenu i nadređenu klasu, odnosno razumevanja i usvojenosti hiponimije, naročito kada su u pitanju konkretni pojmovi. Manje uspeha su imali u ispitivanim aspektima semantičke sposobnosti u kategorijama apstraktnih pojmova. Dobijene iznadprosečne rezultate dece starijeg predškolskog uzrasta možemo pripisati individualnim osobenostima razvoja ispitivanih sposobnosti dece uključene u uzorak.

Na osnovu analiziranog postignuća ustanovljene su polne razlike u domenu razvijenosti semantičke sposobnosti: devojčice su bile uspešnije pri rešavanju ajtema ovog suptesta.

Nalazi ovog istraživanja u perspektivi će biti korelirani sa uspehom u usvajanju čitanja i pisanja ove dece u prvom i drugom razredu osnovne škole, čime se pruža mogućnost utvrđivanja prediktivne moći ovog konstrukta. Takođe je značajno otvoriti i pitanje instrumenata kojima se procenjuje leksičko-semantički nivo dece predškolskog uzrasta i ukazati na neophodnost konstruisanja validnih instrumenata kojima bi se vršila adekvatna procena različitih aspekata leksičko-semantičke sposobnosti dece predškolskog uzrasta. U našoj sredini gotovo da ne postoje korelacione studije koje su utvrdile vezu između razvijenosti ovog prediktora i početnog čitanja i pisanja i pored saznanja iz literature da morfosintaksičko i leksičko-semantičko znanje značajno doprinose usvajanju veština čitanja i pisanja (Bishop i Snowling, 2004; Catts i Kamhi, 2005; Lenček i Ivšac Pavliša, 2011). Ovo je veoma značajno istraživačko pitanje kome je potrebno posvetiti pažnju zato što semantička razvijenost utiče na uspeh u usvajanju čita-

nja i pisanja, a posebno na razumevanje, ali i zbog toga što su razvoj i usvajanje pojmova i uspostavljanje značenjskih odnosa među pojmovima u vezi sa kognitivnim razvojem i sa usvajanjem znanja kao i sa mogućnošću prenošenja usvojenog znanja u druge domene, a ustanovljena je i povezanost sa školskim postignućem.

Literatura

1. BDA-British Dyslexia Association, http://www.bdadyslexia.org.uk/
2. Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130, pp. 858–888.
3. Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about wards and vocabulary instruction. *International Reading Association*, pp. 528–537.
4. Catts, H. W. & Kamhi, A. G. (2005). *Language and Reading Disabilities*. Pearson Education.
5. Carroll, J. M. & Snowling, M. J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(3), pp. 631–640.
6. Čolić, G. (2013). Dinamika razvoja leksikona kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, *12*(4), pp. 441–453.
7. Ehri, L. C. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Variation in Word Recognition. In: C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren & K. Apel (Eds.), *Handbook of Language and Literacy* (pp. 433–460). New York: The Guilford Press.
8. Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific studies of reading*, *9*(2), pp. 167–188.
9. Golubović, S. (1997). *Klinička logopedija I.* Beograd: Defektološki fakultet.
10. Gligorović, M., Glumbić, N., Maćešić Petrović, D., Kaljača, S., Brojčin, B., Japundža Milisavljević, M., Radić Šestić, M., Vujanić, E., Andrejević, D., Kašić, Z. i Golubović, S. (2005). Specifične smetnje u učenju kod dece mlađeg školskog uzrasta. U: S. Golubović i grupa autora (ur.), *Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta* (str. 415–523). Beograd: Defektološki fakultet, Merkur.
11. Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
12. Ivić, I., Milinković, M., Pešikan, A. i Bukvić, A. (1995). *Test za ispitivanje prvaka (TIP-1) – Priručnik*. Beograd: Društvo psihologa Srbije.
13. Kašić, Z., Buljančević, M. (1995). Hiponimija u jeziku osmogodišnjaka i školski uspeh. *Beogradska defektološka škola*, br. 2, str. 15–21.
14. Kašić, Z. (1996). Relacija semantičke podređenosti i nadređenosti u leksikonu osmogodišnjaka. *Srpski jezik*, br. I/1–2, str. 144–148.
15. Kašić, Z. (1998). Postupnost uspostavljanja značenjskog odnosa hiponimije u dečjem leksikonu. *Beogradska defektološka škola*, br. 2, str. 96–108.
16. Kodžopeljić, J. (1996). Prisustvo metalingvističkih sposobnosti na predškolskom uzrastu. *Pedagoška stvarnost*, br. 7–8, str. 483–493.
17. Lazarević, E. (2009). Formiranje pojmova kod disfazične dece školskog uzrasta. *Pedagogija*, *64*(2), str. 236–246.
18. Lazarević, E. (2010). Hiponimija u kategoriji apstraktnih imenica u jeziku disfazične dece. *Pedagogija*, *65*(4), str. 613–623.
19. Lazarević, E. (2011). Usvojenost značenjskog odnosa hiponimije u kategoriji konkretnih imenica u jeziku disfazične djece. *Vaspitanje i obrazovanje*, *36*(2), str. 25–39.
20. Lazarević, E. (2012). Disgrafične smetnje kod učenika. *Vaspitanje i obrazovanje,*Vol. XXXVII, br. 2, str. 13–29.
21. Lenček, M., Ivšac Pavliša, J. (2012). Važnost semantičkoga znanja prije početka školovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *47*(2), str. 26–41.
22. Molfese, D. L., Molfese, V. J., Barnes, M. E., Warren, C. G., Molfese, P. J. (2008). Familial predictors of dyslexia:evidence from preschool children with and without familial dyslexia risk. In: G. Reid, A. J. Fawcett, F. Manis & L. S. Siegel (Eds.), *The Sage Handbook of Dyslexia* (pp. 99–121), Sage Publications.

23. Nation, K. & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the developmentof reading. *Journal of Research in Reading*, Vol. 27, pp. 342–356.
24. Nelson, J. R. & Stage, S. A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children*, No. 30, pp. 1–22.
25. Pennington, B. F. & Bishop D. V. (2009). Relations among speech, language, and reading disorders. *Annu Rev Psychol*, No. 60, pp. 283–306.
26. Pešić Matijević, J. (1995). Razvoj pojmova na ranom osnovnoškolskom uzrastu. *Psihologija, 28*(3–4), str. 283–302.
27. Povšek, I., Govedarica, T. (2001). *AKADIA test razvojnih sposobnosti.* Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
28. Speece, D. L., Ritchey, K. D., Cooper, D. H., Roth, F. P.& Schatschneider, C. (2004). Growth in early reading skills from kindergarten to third grade. *Contemporary Educational Psychology*. No. 29, pp. 312–332.
29. Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, Vol. 69, pp. 848–872.

* * *

SEMANTIC DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN

Summary: *In the paper, we presented results of the wider part of the research of lexical-sematical development of children of pre-school age, i.e. a part of the research of longitudinal study about development of children's literacy. The aim of the research was to study development of the semantic level of the oral development of children of pre-school age from the aspect of ability to perceive, comparing and naming the characteristics of the objects, getting to know relations between terms and ability of classification, placing lexemes into subordinate and ordinate class, i.e. understanding and do [option of hyponymy. Apart from this, the research aimed at determination of the existence of genre differences in the domain of semantic development of children. The sample included children of pre-school age of the typical oral development (N=65). Estimation of the semantic level of the oral development is done by application of the IX subtest. Skill of creating terms AKADIA test of developmental abilities. Given results point at above average development of semantic abilities of children of pre-school age, as well as that the girls are more successful at solving items concerning the skill of terms creation, an this points at more developed semantic ability of girls in comparison to boys.*

Key words: *semantic development, pre-school children, reading and writing disabilities.*

* * *

СЕМАНТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Резюме: *В работе представлены результаты одной части более широкого исследования лексико-семантического развития дошкольников, т.е. часть результатов первого этапа продольного труда о развитии детской грамотности. Целью исследования было изучение развития семантического уровня развития речи и языка у дошкольноков, а именно: способность наблюдать, сравнивать и называть особенности понятий; знание отношений между понятиями, способность классификации, классификация лексем в зависимые и независимые классы, т.е. понимание и усвоение гиппонимии. Кроме того, мы в исследовании, стремились определить есть ли половые различия в области семантического развития детей. Выборка включала детей дошкольного возраста типичного речевого и языкового развития (N=65). Оценка семантического уровня речевого и языкового развития проводилась с использованием IX субтеста Способности создания понятий АКАДИА теста возрастных способностей. Полученные данные показывают развитие семантических способностей у дошкольников - выше среднего уровня; девочки являются более успешными при решении задач, которыми оценивались способности создания понятий - что указывает на то, что, в сравнении с мальчиками, у девочек семантические способности более развиты.*

Ключевые слова*: семантическое развитие, дошкольники, расстройство способности чтения и письма.*

Dr Filduza R. PRUŠEVIĆ SADOVIĆ
Učiteljski fakultet
Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK:
316.64:371.13/.14(497.11)
371.3(497.11)

EFEKTI PRIMENE INOVATIVNIH MODELA RADA U RAZREDNOJ NASTAVI

Rezime: *U radu su opisani rezultati sprovedenog istraživanja o intenzitetu primene inovativnih modela nastavnog rada i o njihovim efektima na kvalitet nastavnog procesa u razrednoj nastavi. Cilj istraživanja bio je utvrditi u kojoj meri učitelji koriste inovativne modele nastavnog rada u svakodnevnoj praksi, da li uočavaju promene u kvalitetu svog rada kroz aktivnost, bolji uspeh i motivaciju učenika, i da li su, i u kojoj meri, motivisani da koriste ove modele. Istraživanje je sprovedeno u osnovnim školama na teritoriji Novog Pazara, Sjenice, Tutina, Raške, Kraljeva i Priboja i njime je obuhvaćeno 108 učitelja. Podaci su prikupljeni tehnikom anketiranja. Dobijeni rezultati su pokazali da učitelji, bez obzira na godine radnog staža, imaju vrlo pozitivan stav prema inovativnim modelima, da su zadovoljni rezultatima koje postižu koristeći ih i da najveći broj njih pokazuje unutrašnju motivaciju da to čine.*

Ključne reči: *inovativni modeli rada, učenje, poučavanje, nastavnik, učenik.*

Potreba za korišćenjem inovativnih modela nastavnog rada

Inovativni modeli nastavnog rada nastaju kao rezultat potrebe da se prevaziđu nedostaci tradicionalne nastave po paradigmi Komenskog. Iako je u svoje vreme Komenski, uvođenjem frontalnog oblika rada u nastavu i omasovljenjem obrazovanja, napravio svojevrsnu revoluciju u obrazovnom procesu, ovaj koncept ima ozbiljne nedostatke koji u sadašnje vreme moraju biti eliminisani ukoliko želimo da nastava kao živ proces evoluira i pozitivno napreduje. Tradicionalnu nastavu, kako još nazivamo nastavu prema paradigmi Komenskog, odlikuje pasivni položaj učenika i dominirajuća aktivnost nastavnika. Minimalna verbalna i fizička aktivnost učenika u procesu učenja ne može doprineti zadovoljavajućem intelektualnom razvoju i sticanju znanja. Potkonjak (2000) ističe da učenicima treba sadržaje učenja prenositi na drugačiji način kojim bi se postigla veća zainteresovanost i aktivizacija učenika u nastavi, veći stepen samostalnog rada i samoaktivnosti. Takođe, Đorđević (2000) govori o važnosti nastavnih metoda koje imaju višestruki uticaj na motivaciju i razvoj učenika. Unutrašnju motivaciju u procesu učenja najdirektnije podstiču aktivnosti razvoja i osnaživanje nivoa aspiracije, komunikacije i socijalizacije (Bjekić, 2007). Aktivnost u toku samog procesa saznavanja predstavlja sigurniji i prirodniji put učenja. Učenici koje pripremamo za život u sa-

dašnjosti i budućnosti moraju biti u poziciji aktivnog tragaoca za znanjem i naš zadatak kao nastavnika jeste da im pomognemo da se u tome osamostale sve do trenutka kada im više neće biti potreban nastavnik kao posrednik između njih i nastavnog sadržaja. Na taj način stečeno znanje je trajnije, efektivnije i kvalitetnije. Tradicionalna nastava ne omogućava takav pristup učenju. Takođe, još jedan od nedostataka koji se pripisuju tradicionalnoj nastavi jeste i neblagovremena povratna informacija. To znači da nastavnik i učenik provode dobar deo nastavnog vremena a da ne znaju koliko je efikasan njihov rad. Nastavnik je u nemogućnosti da sagleda rezultate učenja svakog učenika ponaosob, te samim tim ne može da dâ informaciju o postignuću. Učenik, u nemogućnosti da pruži odgovor ili da postavi pitanje, prekida komunikacioni krug ne dobijajući sliku o sopstvenom postignuću. Nakon toga se prelazi na naredno, složenije gradivo, bez jasne slike o prethodnim znanjima, pa se javljaju »rupe u znanju«, koje je kasnije teško, ili barem teže, prevazići nego da je postojala blagovremena povratna informacija.

Kako bi se prevazišli ovi i neki drugi nedostaci tradicionalne nastave, u didaktičkoj teoriji i praksi pojavljuje se veliki broj inovativnih modela nastavnog rada. Bez obzira na različite oblike, sredstva, metode, broj članova grupa, odnos između nastavnika i učenika, principe koji dominiraju u ovim modelima, svima je zajednička odlika veća samostalna aktivnost učenika i insistiranje na blagovremenoj povratnoj informaciji. Najčešće opisivani i kroz programe usavršavanja nastavnika prisutni, jesu sledeći inovativni modeli nastave: egzemplarna nastava, programirana nastava, problemska nastava, individualizovana nastava, integrativna nastava, heuristička nastava, modularna nastava, projektna nastava, interaktivna nastava, razvijajuća nastava, iskustveno-vitagena nastava i nastava na daljinu. U svim nabrojanim modelima inovativnog rada u nastavi učenik je nosilac aktivnosti. Primena inovacija od nastavnika zahteva više aktivnosti u pripremnoj etapi nastave, u pripremi materijala i plana realizacije nastave (Vilotijević i Vilotijević, 2009). Nastava se planira, realizuje i evaluira u skladu sa učeničkim potrebama, interesovanjima, prethodnim znanjima i postignućima, iskustvima i mogućnostima. Ivić i saradnici (2001) u svom projektu *Aktivno učenje* ističu potrebu za većom zastupljenošću aktivnih metoda i oblika rada kojima se podstiče individualni razvoj ličnosti svakog učenika, osposobljavanje i osamostaljivanje učenika u procesu učenja, sa posebnim akcentom na njihovoj motivaciji i zainteresovanosti za rad. Uspeh deteta i njegovo zadovoljstvo postignutim na prvom je mestu. Na taj način utiče se na unutrašnju motivaciju učenika, na zadovoljenje potrebe za saznavanjem, na razvijanje samostalnosti i samokritičnosti. Tek kroz primenu inovativnih modela nastavnog rada učenika dovodimo u situaciju da shvata da je sam odgovoran za sopstveni uspeh ili neuspeh.

Metodologija istraživanja

Predmet sprovedenog istraživanja jesu stavovi učitelja o inovativnim modelima nastavnog rada, kao i o efektima koji se postižu njihovom primenom. Cilj istraživanja je da na osnovu analize mišljenja i stavova učitelja saznamo u kojoj meri poznaju inovativne modele nastave, koliko ih koriste u svakodnevnom radu, da li primećuju promene u kvalitetu nastavnog rada kroz pokazatelje kao što su: veća aktivnost i motivacija učenika, bolji uspeh učenika, atraktivniji nastavni proces, kao i da li na korišćenje

ovih modela utiče unutrašnja motivacija nastavnika ili neki drugi faktori, kao što su obaveze koje nameće škola i sl.

U skladu sa predmetom i ciljem istraživanja, odredili smo sledeće zadatke: 1) utvrditi koji nastavni oblici i metode dominiraju u svakodnevnom nastavnom radu; 2) saznati u kojoj meri profesori razredne nastave poznaju inovativne modele rada i da li ih koriste; 3) utvrditi koji su inovativni modeli najviše zastupljeni u nastavnom radu; 4) utvrditi da li postoji unutrašnja motivacija učitelja za korišćenje inovativnih modela i 5) saznati da li i u kojoj meri učitelji prepoznaju pozitivne efekte korišćenja inovativnih modela.

Istraživanje je obavljeno deskriptivnom metodom, tehnikom anketiranja i anketnim upitnikom koji je sačinjen od 14 pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. U prvom delu upitnika, osim opštih podataka o polu i godinama radnog staža, ispitanike smo pitali i koje metode i oblike nastavnog rada najčešće koriste, nudeći im metode i oblike koji se pojavljuju u tradicionalnoj nastavi. Pitanja u drugom delu anketnog upitnika odnosila su se na poznavanje i korišćenje inovativnih modela.

Istraživanje je realizovano u osnovnim školama na području šest opština: Novi Pazar, Sjenica, Tutin, Raška, Kraljevo i Priboj. Obuhvaćeno je 108 profesora razredne nastave, oba pola i različitih godina radnog staža.

Rezultati i analiza dobijenih podataka

Rezultati sprovedenog istraživanja pokazali su da je pretpostavka da u školama i dalje dominiraju tradicionalni oblici nastavnog rada tačna. Dobijeni rezultati pokazali su da učitelji, bez obzira na godine radnog staža, najčešće koriste frontalni oblik rada, a najređe rad u paru. Procentualno izraženo, 52,63% učitelja najčešće koristi frontalni oblik rada, 21,05% najčešće se odlučuje za individualni, 15,79% najčešće koristi grupni oblik rada, a 10,53% najčešće školski rad organizuje kroz rad u paru. Kada je reč o nastavnim metodama, rezultati istraživanja su pokazali da su najčešće korišćene monološko-dijaloška metoda (39,47%) i metoda pisanih radova i rada na tekstu 31,58%. Nešto ređe se koristi ilustrativno-demonstrativna metoda (26,32%), dok je prisutnost laboratorijsko-eksperimentalne metode zanemarljivo mala (2,63%). Može se primetiti da su nastavni oblici i nastavne metode u kojima dominira učenička aktivnost znatno manje zastupljeni nego metode i oblici rada u kojima je aktivan učitelj.

Pretpostavili smo da učitelji poznaju prednosti i mogućnosti inovativnih modela ali da ovi modeli još uvek nisu dovoljno zastupljeni u praksi. Njima su najpoznatiji sledeći modeli: individualizovana nastava (15,25%), zatim problemska nastava (14,41%), programirana nastava (13,56%), kao i interaktivna i egzemplarna nastava u 11,87% slučajeva. Učiteljima su najmanje poznati inovativni modeli: iskustveno-vitagena nastava (1,69%), razvijajuća nastava (3,39%), integrativna nastava (4,24%), kao i modularna i heuristička nastava (5,08%). Možemo primetiti iz opisanih rezultata da su učiteljima poznatiji inovativni modeli nastave koji su zastupljeni u didaktičkoj literaturi (Vilotijević, 1999; Trnavac i Đorđević, 2010; Šehović, 2012. i dr.) nego ostali modeli. Takođe, modeli koje učitelji prepoznaju kao bliže jesu oni koji se nalaze u različitim programima stručnog usavršavanja nastavnika.

Želeći da utvrdimo da li učitelji koriste inovativne modele za koje su se izjasnili da su im poznati, dobili smo rezultat koji pokazuje da svi ispitanici koriste ove modele. Na pitanje koliko često koristite inovativne modele, niko od anketiranih učitelja

nije odabrao odgovor nikada. Prema dobijenim rezultatima, 20,37% anketiranih učitelja retko koristi inovativne modele, 55,56% koristi inovativne modele jednom ili više puta mesečno, dok 24,07% ispitanih učitelja inovativne modele koristi jednom ili više puta nedeljno. Najčešće primenjivani inovativni modeli jesu: problemska nastava, koju koristi 22,22% anketiranih učitelja, zatim egzemplarna nastava 18,52%, programirana nastava 16,67%, individualizovana nastava 14,81%. Prema rezultatima koje smo dobili, niko od anketiranih učitelja ne koristi projektnu, razvijajuću, iskustveno-vitagenu i nastavu na daljinu. Takođe, vrlo slabo su zastupljene i integrativna nastava, modularna i heuristička nastava. Dobijeni rezultati su u korelaciji sa odgovorom na prethodno pitanje o poznavanju inovativnih modela. Ovakav rezultat pokazuje da učitelji u praksi koriste modele koje su u većoj meri zastupljeni u stručnoj literaturi.

Statičkim izračunavanjem koeficijenta korelacije i x^2 testa došli smo do rezultata gde je $\varphi = 0,5$ a $x^2 = 27$. Pošto je x^2 veće od graničnih vrednosti x^2 za odgovarajući stepen slobode $df = 2$ i na nivoima značajnosti 0,05 i 0,01, zaključujemo da su razlike statistički značajne.

Na pitanje da li učiteljima predstavlja dodatni napor pripremanje za časove na kojima primenjuju inovativne modele nastave, 38,89% ispitanika odgovorilo je da im to pripremanje predstavlja dodatni napor, a 60,19% je odgovorilo negativno. Na pitanje da li primećuju promene u kvalitetu nastave u toku i nakon korišćenja inovativnih modela, 94,44% anketiranih učitelja dalo je pozitivan odgovor.

Kada smo od anketiranih učitelja tražili da nam opišu promene koje primećuju u nastavnom procesu prilikom korišćenja inovativnih modela, najčešći odgovori su se odnosili na bolju motivaciju učenika, na lakše razumevanje gradiva, na veću aktivnost i interesovanje učenika, na razvoj samostalnosti u rešavanju zadataka, na veći nivo samopouzdanja, na postizanje bolje komunikacije i na odsustvo monotonije u radu. Učitelji primećuju veću efikasnost nastave, kao i to da kroz inovativne modele bolje razumeju učeničke potrebe. Takođe, prepoznaju i mogućnost lakšeg transfera znanja u druge oblasti učenja i rada, a i kako se kroz inovativne modele razvija kolegijalnost učenika prilikom rada. Navešćemo samo neka zapažanja učitelja: »Bolje napredovanje učenika, otvaranje širih vidika i postizanje kvalitetnijeg uspeha«; »Učenici samostalno stiču znanje, sami dolaze do izvora znanja, sami se snalaze u rešavanju problema«; »Veća zainteresovanost učenika, lakše ovladavanje gradivom, bolja saradnja učenik–nastavnik«; »Lakša primena naučenog u svakodnevnim situacijama«; »Učenici se više trude, razmišljaju i imaju veću motivaciju«; »Trajnija znanja, veća angažovanost učenika, bolja saradnja među učenicima, napredovanje prema mogućnostima«.

Na pitanje da li su zadovoljni primećenim promenama, učitelji su stoprocentno odgovorili pozitivno. Pozitivan stav o promenama i efektima koje postižu koristeći inovativne modele ukazuje na želju i volju, kao i na pojedinačni napor da se stvari u praksi promene nabolje, da nastava postane dinamičnija, atraktivnija, efikasnija. Prepoznajući pozitivne efekte na razvoj i rad učenika, učitelji su motivisaniji da ovakve modele češće primenjuju.

Kao najčešći razlog za upotrebu inovativnih modela u nastavi, 62,04% anketiranih učitelja navodilo je dodatnu edukaciju koju su dobili kroz različite programe usavršavanja. Iz ličnih motiva i želje za promenom svakodnevnog nastavnog rada, inovativne modele koristi 34,26% ispitanih učitelja. Samo je 2,78% anketiranih učitelja odgovorilo da inovativne modele koriste zato što to od njih zahtevaju u školi u kojoj rade.

Na pitanje da li će u budućem radu koristiti inovativne modele nastavnog rada, 67,59% anketiranih učitelja odgovorilo je da će sigurno koristiti ove modele, dok je 33,56% odgovorilo da će to verovatno činiti. Niko od anketiranih učitelja nije dao isključivo negativan odgovor.

Statističkim proračunom koeficijenta korelacije i x^2 testa došli smo do rezultata gde je $\varphi = 0,09$ a $x^2 = 0,87$. Pošto je x^2 manje od graničnih vrednosti x^2 za odgovarajući stepen slobode $df = 2$ i na nivoima značajnosti 0,05 i 0,01, zaključujemo da razlike statistički nisu značajne.

Zaključak

Učitelji kao neposredni planeri, realizatori i evaluatori svih etapa u realizaciji nastavnog procesa, najkompetentniji su da ocene i vrednuju rezultate koje postižu oni i njihovi učenici. Na osnovu sopstvenih iskustava stečenih realizacijom nastave tradicionalnim oblicima i metodama rada, kao i inovativnim modelima, oni mogu da uporede kvalitet i rezultate postignute u toku nastave.

Dobijeni rezultati istraživanja pokazuju da su verbalno-tekstualne metode i frontalni oblik rada i dalje najzastupljeniji u nastavnoj praksi. Ovaj tradicionalni izgled nastavnog procesa vrlo se teško menja i učitelji mu se vrlo teško opiru. Veliki broj učenika u odeljenjima, neprilagođenost nastavnih objekata i nameštaja, oskudni nastavni materijali i mnoge druge okolnosti, ne idu naruku oživljavanju inovacija u znatnijoj meri u našim školama. Rezultati istraživanja, takođe, pokazuju da nastavnici poznaju neke inovativne modele nastave, i da one modele koje poznaju i koriste u nastavi. Najzastupljeniji u nastavi jesu inovativni modeli koju su detaljnije obrađeni u stručnoj literaturi (programirana, problemska, egzemplarna, individualizovana nastava), dok su ostali modeli učiteljima skoro nepoznati. Rezultati su pokazali da učitelji u najvećem procentu imaju pozitivan stav o inovativnim modelima nastavnog rada. Njihova iskustva u vezi sa korišćenjem inovativnih modela su pozitivna, žele da koriste ove modele, i ne predstavlja im dodatni napor pripremanje za primenu ovih modela. Na njihovu motivaciju utiču pozitivni efekti koje primećuju kod svojih učenika – veća aktivnost i motivisanost učenika u toku nastave, bolja saradnja među učenicima, nastava prilagođena individualnim potrebama učenika, bolji transfer stečenih znanja.

Literatura

1. Bjekić, D. (2007). Oblikovanje nastave na osnovu stilova učenja i motivacije za nastavni predmet. *Vaspitanje i obrazovanje*, 2, str. 31–47.
2. Vilotijević, M. (1999). *Didaktika*. Beograd: Učiteljski fakultet.
3. Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2009). *Inovativni modeli rada u nastavi*. Beograd: Školska knjiga.
4. Đorđević, J. (2000). Izbor nastavnih metoda i efikasnost obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 1–2, str. 150–159.
5. Đorđević J., Trnavac, N. (2010). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.
6. Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*. Beograd: Institut za psihologiju.
7. Potkonjak, N. (2000). Osnovni problemi u pokušajima reformi nastave tokom dvadesetog veka. *Nastava i vaspitanje*, 1–2, str. 41–48.
8. Šehović, S. (2012). *Didaktika teorija učenja i poučavanja*. Beograd: Učiteljski fakultet.

* * *

EFFECTS OF APPLICATION OF INNOVATIVE MODELS OF WORK IN PRIMARY SCHOOL TEACNING

Summary: *In the paper, there are the described results of the completed research on the intensity of application of innovative models of teaching work and their effects on the quality of the teaching process in primary school teaching. The aim of the research was to determine in which extent teachers use innovative models of teaching work in everyday praxis, if they notice changes in quality of their work through activities, better achievements and motivation of students, are they and in which extent motivated to use these models. The research has been done in primary schools at the territories of Novi Pazar, Sjenica, Tutin, Raška, Kraljevo and Priboj, and there are108 teachers included. Data were collected with the questionnaire technique. Given results have shown that teachers, not matter how long their working experience is, have a positive attitude towards innovative models that they are satisfied by the results they achieve, and that the great number of them show inner motivation to do that.*

Key word: *innovative models of work, learning, teaching, teacher, student.*

* * *

ЭФФЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ РАБОТЫ

Резюме: *В статье описываются результаты исследования о масштабах применения инновационных форм обучения и их воздействии на качество учебного процесса на уроках в начальной школе. Целью исследования было определить в какой степени, в повседневной практике, учителя используют инновационные модели педагогической деятельности, наблюдают ли изменения в качестве своей работы (интерес учащихся, лучший успех и мотивацию учащихся); являются ли учителя мотивированными, чтобы использовать новые формы преподавания. Исследование проводилось в начальных школах в гг. Новом Пазаре, Сьенице, Тутине, Рашке, Кралево и Прибое и им были охвачены 108 учителей. Данные собирались с помощью техники опроса. Полученные результаты показали, что учителя, независимо от стажа работы, имеют очень позитивное отношение к инновационным моделям, очень довольны результатами применения новых моделей, большинство респондентов показывает внутреннюю мотивацию применять их на уроках.*

Ключевые слова*: инновационные модели работы, учеба, обучение, учитель, учащийся.*

Dr Jelena STANISAVLJEVIĆ
MA Katarina JOVANOVIĆ
Biološki fakultet
Univerzitet u Beogradu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK:
371.3::58(497.11)"2012/2013"
371.333(497.11)"2012/2013"

PRIMENA MAPA POJMOVA U REALIZACIJI PROGRAMSKIH SADRŽAJA BOTANIKE U SREDNJOJ ŠKOLI

Rezime: *U radu se razmatra primena mapa pojmova u realizaciji programskih sadržaja botanike (Biologija za prvi razred gimnazije). Istraživanje je sprovedeno na uzorku učenika tri odeljenja prvog razreda gimnazije (Osma beogradska gimnazija), školske 2012/2013. godine. Istraživanje je pokazalo da najveći broj učenika smatra da su im mape pojmova olakšale učenje sadržaja, takođe, učenici su u potpunosti zadovoljni odabirom i brojem prikazanih pojmova i njihovim relacijama i iskazali su želju da ubuduće primenjuju mape pojmova.*

Ključne reči*: mape pojmova, programski sadržaji botanike, stavovi učenika.*

Mape pojmova su specifična vizuelna nastavna tehnologija koja omogućava prikazivanje, sistematizaciju i evaluaciju programskih sadržaja. Sastoje se od pojmova koji su međusobno povezani relacijama. Ti pojmovi zajedno sa relacijama formiraju smisleni niz, koji doprinosi sticanju znanja sa razumevanjem, odnosno kvalitativnom i kvantitativnom povećanju znanja.

Stalno rastuća upotreba mapa širom sveta ogleda se u razvoju digitalnih softvera za mape pojmova, u širokoj primeni u različitim oblastima nauke i društva. Digitalne mape omogućavaju usvajanje kako kvalitativnog tako kvantitativnog znanja, koje je mnogo trajnije nego znanje usvojeno tradicionalnim načinom poučavanja i učenja.

Integracija mapa pojmova sa internetom otvorila je širok spektar mogućnosti za razvoj i istraživanje. Novi model obrazovanja, koji predstavlja integraciju interneta i mapa, omogućava korisnicima koji se ne razumeju u određenu materiju da shvate i usvoje najbitnije informacije.

Mape pojmova su se pojavile krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina dvadesetog veka a plasirali su ih Novak i saradnici,[1] a od tada do danas realizovana su brojna istraživanja na temu efikasnosti primene ovih grafičkih prikaza u nastavi. Posebno su značajna istraživanja Novaka i Kanjasa o mogućnostima njihove primene (Novak & Canas, 2006).

[1] Novak, D. J. & Gowin, B. D. (1984). *Leraning how to learn*. New York: Cambridge University Press.

Mape pojmova se mogu primeniti za:

- sticanje znanja – mape su posebno korisne učenicima koji uče vizuelno, tj. onima koji lakše pamte slike nego tekst, podstiču rad obe hemisfere mozga, korisne su prilikom razvoja viših misaonih aktivnosti (analiza, sinteza, evaluacija...);
- restrukturiranje sistema znanja – olakšavaju razumevanje o postojanju relacija među određenim pojavama, pojmovima, procesima (novi i stari sadržaji lakše se povezuju);
- evaluaciju znanja – učenici mogu samostalno da procenjuju nivo i kvalitet stečenog znanja, a takođe i nastavnici mogu na taj način da prate i ocenjuju sticanje znanja kod učenika;
- dizajniranje i modifikovanje plana i programa – nastavnici lakše izrađuju i organizuju nastavni plan i program, lakše povezuju nastavne jedinice.

Mape pojmova se mogu uspešno koristiti u predškolskom obrazovanju (Gomez, 2006), za sticanje znanja u okviru osnovnoškolskih programskih sadržaja (Lemos et al., 2012), a takođe i u radu sa studentima u višem i visokom obrazovanju (Daley, 2004).

Postoji više istraživanja kojima se dokazala efikasnost upotrebe mapa pojmova, u nastavi kao merilo predznanja učenika (Kinchin & Hay, 2008) i poboljšanja uspeha učenika na testovima (Patrick, 2011). One sprečavaju postojanje praznina u znanju (Willson & Williams, 1996) i generalno imaju pozitivan uticaj na učeničke stavove i postignuća (Horton et al., 1993). Uključivanje studenata u izradu mapa pojmova utiče na njihovu motivaciju i sticanje znanja.

Razmatrajući posebno nastavu biologije, utvrđeno je da su one veoma primenljive u okviru programskih sadržaja fiziologije, mikrobiologije, anatomije, genetike, ekologije. Posebno su realizovane studije o njihovoj primeni u oblasti anatomije i morfologije beskičmenjaka (Stanisavljević & Stanisavljević, 2013). Grupa koja je poučavana uz pomoć koncept-mapa pokazala je bolje rezultate na završnom testu znanja iz te nastavne oblasti. Posebne grupe (filumi-tipovi) beskičmenjaka (Phylum Tardigrada) razmatrane su u smislu konstruktivističkog pristupa sa primenom mapa (Kinchin, 2000). Takođe su se pokazale kao veoma efikasna tehnologija u razmatranju ponašanja životinja (Mostrom, 2008).

Mape pojmova primenjene su u obuci studenata u okviru nastavnog predmeta Anatomija i fiziologija čoveka na Biološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Razmotreni su efekti njihove primene na opseg i kvalitet stečenih znanja, na retenciju znanja, kao i stavovi studenata o primeni ove tehnologije. Ustanovljeno je da pozitivno deluju na sticanje (Stanisavljević & Đurić, 2013) i retenciju znanja (Stanisavljević i Đurić, 2013). Takođe, studenti su iskazali i izrazito pozitivne stavove o primeni ove tehnologije u realizaciji programskih sadržaja fiziologije (Đurić & Stanisavljević, 2011).

Razmatrajući posebno programske sadržaje ekologije, dokazano je da su one veoma efikasne u predstavljanju osnovnih pojmova iz oblasti održivog razvoja (Ahlberg, 2004), kao i u razumevanju onih koji se tiču zagađivanja životne sredine (Kinchin, Hay & Lygo-Baker, 2008).

Na osnovu navedenih istraživanja, javila se potreba za ispitivanjem efikasnosti mapa pojmova i u drugim programskim sadržajima biologije. Posebno je bilo važno istražiti njihovu primenu u realizaciji programskih sadržaja botanike. Kako bi se utvrdilo

da li su mape pojmova primenljive i u ovoj oblasti biologije, odnosno kako učenici prepoznaju i shvataju njihov značaj, pristupilo se njihovoj primeni i analizi stavova učenika.

Metodološki okvir istraživanja

Osnovni cilj ovog istraživanja jeste provera primene mape pojmova u realizaciji programskih sadržaja botanike u srednjoj školi i njihove efikasnosti u olakšanju učenja. U istraživanju je učestvovalo ukupno 65 učenika prvog razreda gimnazije (Osma beogradska gimnazija) prirodno-matematičkog smera. Realizovan programski sadržaj nalazi se u okviru programske teme »Morfologija, sistematika i filogenija viših biljaka«, u nastavnoj jedinici »Razdeo paprati (Polypodiophyta)«.

U uvodnom delu nastavnog časa, deo sadržaja – osnovne karakteristike paprati – predstavljen je usmenim izlaganjem, demonstracijom slika i zapisivanjem bitnih pojmova (u vidu teza) na tabli. U središnjem delu časa, nastavnik je ukratko obrazložio definiciju i strukturu mapa pojmova. Potom je teze na tabli predstavio uz pomoć mapa pojmova pauer point prezentacijom, tako da se tokom izlaganja otvarala po jedna grana mape. U završnom delu časa svaki učenik je dobio po jedan primerak mape u celosti. Učenicima je ostavljeno nekoliko minuta da razmotre dobijene mape. Zatim su im podeljene delimično popunjene mape, koje su samostalno popunjavali u vidu nastavnih, instruktivnih listova. Nakon časa, učenici su popunili anketni list o primeni mape uma na času. Anketa se sastojala od pet pitanja, od kojih su četiri bila zatvorenog i jedno otvorenog tipa.

Rezultati i diskusija

Tabela 1. Analiza odgovora na pitanje
da li su učenici bili upoznati sa metodom mape uma

Odgovori	f	%
a) Nisam ništa znao/znala dosad.	26	40
b) Znao/znala sam dosta.	9	14
c) Čuo/čula sam o njima, ali ih nisam koristio/koristila	30	46

Tabela 2. Analiza odgovora na pitanje da li je mapa uma olakšala učenje

Odgovori	f	%
a) Da	57	88
b) Ne	8	12

Tabela 3. Stavovi učenika o metodi mapa uma

Odgovori	f	%
a) preobimne – sadrže previše pojmova	6	9
b) sadrže premalo pojmova	2	3
c) sadrže sasvim dovoljno pojmova	57	88

Tabela 4. Mišljenje učenika o tome koliko često treba koristiti metodu mape uma

Odgovori	f	%
a) Stalno, za svaku lekciju	42	63
b) Ponekad	18	28
c) Nepotrebne su na času	5	9

Na osnovu dobijenih podataka može se zaključiti sledeće: najveći broj učenika nije nikada ranije čuo za mape (40%) ili su čuli za mape ali ih ne koriste (46%); većini su mape olakšale učenje (88%); 88% učenika smatra da mape sadrže sasvim dovoljno pojmova; mape pojmova bi prema mišljenju većine učenika (63%) trebalo koristiti stalno, za svaku lekciju.

Na pitanje otvorenog tipa o tome šta im se dopalo/nije dopalo pri obradi sadržaja iz nastavne jedinice »Paprati«, učenici su, između ostalog, dali sledeće afirmativne odgovore: »Mislim da je mapa pojmova bolji način prikazivanja gradiva nego standardni«; »Mape su bolje jer je gradivo preglednije«; »Više mi se sviđa mapa od standardnog predavanja jer je preglednije i lakše za pamćenje«. Ali, bilo je i odgovora poput: »Mislim da mape nisu toliko bitne«; »Nemam mišljenje o mapama«.

Rezultati istraživanja koje su sproveli Stanisavljević i Đurić (2011) mogu se uporediti sa nalazima dobijenim u ovom istraživanju. Naime, istraživanje Stanisavljević i Đurić pokazalo je da 80% studenata smatra da je način na koji je obrađen nastavni sadržaj interesantan, da 83,33% smatra da je ovakvom obradom nastavnog sadržaja naučilo mnogo više, dok je preko 90% studenata odgovorilo da im je ovakav način rada olakšao razumevanje sadržaja iz oblasti biologije. U istraživanju koje je sprovela Anohina Naumeca (2012), čak je 67,5% ispitanika iznelo stav da ima se sviđa upotreba mape kao modela provere znanja, 47,54% je odgovorilo da bi najverovatnije koristilo koncept mape i za druge predmete, ali ih je isto tako 59,1% odgovorilo da im je bilo teško da koriste mape, što navodi na zaključak da iste koncept-mape ne moraju biti pogodne za sve studente. Dejli je (Daley, 2004) u istraživanju naveo da su ispitanici naučili kako da izrađuju i koriste kvalitetne mape i da su promenili način razmišljanja i usvajanja nastavnog sadržaja. Smatra se da je proces učenja biologije uz mape učenicima mnogo interesantniji i lakši (Dhaaka, 2012) a nastavni proces manje »instruktivistički« (Kinchin, 2011). Istraživanja pokazuju da će učenici/studenti radije koristiti mape nego klasični vida nastave (Mostrom, 2008) i da je nivo i kvalitet znanja usvojenog preko mapa mnogo trajniji (Henno & Reiska, 2008). Takođe, pokazalo se da učenici smatraju da mape treba koristiti kontinuirano prilikom obrade i prilikom obnavljanja nastavnog sadržaja. Sa ovim se slažu i Kinčin i Hej (Kinchin & Hay, 2008) i Ruaz-Primo (Ruiz-Primo, 2004), koji posebno ističu da se mape moraju upotrebljavati prilikom izrade testova znanja.

Da bi primena mapa imala maksimalan učinak, ne treba da se koriste kao jedini metod, već je potrebno da se kombinuju sa drugim nastavnim metodama i aktivnostima. Ne postoji univerzalna mapa koja bi odgovarala svim učenicima/studentima, u svakoj nastavnoj situaciji (Kinchin, 2000). Njihovo uvođenje u nastavu treba da se odvija polako, pri čemu nastavnik treba najpre da ih koristi prilikom objašnjavanja određenih delova nastavnog sadržaja koji je deci već poznat, a da ih zatim polako uvodi prilikom obrade pojmova sa kojima se učenici dotad nisu susreli (Lemos et al., 2012). Njihova upotreba može donekle zameniti rad u kabinetu, tj. Laboratoriji, i dodatno približiti učenicima/studentima biologiju kao predmet i kao nauku (Patrick, 2011).

Zaključak

Na osnovu rezultata istraživanja koje smo realizovali i rezultata drugih studija, može se zaključiti da su mape pojmova primenljiva nastavna metoda u našim školama, ali da se još uvek ne koriste u meri u kojoj se koriste širom sveta. Učenicima su mape zanimljive, najveći broj je prihvatio ovakav način rada i smatra da su mape bolje nego klasičan način izlaganja nastavnog sadržaja. Mape pojmova omogućavaju ispoljavanje kreativnosti, kritičkog mišljenja i timskog duha kod učenika. Posebno su se pokazale zanimljive učenicima u obradi programskih sadržaja botanike, a naročito su korisne onim učenicima koji lakše pamte slike nego tekst. Popunjavanjem nepopunjenih mapa omogućeno je učenicima da samostalno procene opseg stečenog znanja.

Nastavnici uz pomoć mapa mogu lakše da predstave programski sadržaj. Takođe, oni stiču i bolji uvid u znanje učenika. Međutim, da bi se nastava biologije unapredila primenom mapa pojmova, potrebno je obezbediti kontinuiranu obuku nastavnika za primenu ove metode.

Literatura

1. Ahlberg, M. (2004). Concept mapping for sustainable development. *Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping*, pp. 220-226.
2. Anohina-Naumeca, A. (2012). Determining the set of concept map based tasks for computerized knowledge self-assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, pp. 143-152.
3. Dahaaka, A. (2012). Concept mapping: Effective tool in biology teaching. *Technical and Non--Technical Journal*, 3(6), pp. 225-230.
4. Daley, B. J. (2004). Using concept maps with adult students in higher education. *Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping*, Pamplona, Spain, pp. 333-345.
5. Djuric, D. & Stanisavljevic, J. (2011). The views and opinions of biology students on the application of programed instruction in the realization of physiological program content. *Croatian Journal of Education*, *13*(2), pp. 108-123.
6. Gomez, G. (2006). An authoring concept mapping kit for early childhood classroom. *Proc. of the Second Int. Conference on Concept Mapping*, pp. 32-39.
7. Henno, I. & Reiska, P. (2008). Using concept mapping as an assessment tool in school biology. *Proc. of the Third International Conference on Concept Mapping*, Finland, Estonia, pp. 478-490.
8. Henno, I. & Reiska, P. (2010). Difficulty of texts in upper-secondary school biology textbook using concept maps for analyzing students new knowledge. *Proc. of Fourth Int. Conference on Concept Mapping*, Vina del Mar, Chile, pp. 45-52.
9. Horton, P. B., McConney, A. A., Gallo, M., Woods, A. L., Senn, G. J. & Hamelin, D. (1993). An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool. *Science Education*, *77*(1), pp. 95-111.
10. Kinchin, I. (2000). Concept map in Biology. *Journal of Biological education*, *34*(2), pp. 61-68.
11. Kinchin, I. (2000). On the Significance of a „Minor" Phylum (The Tardigrada) in the Context of a Constuctivist View of Knowledge. *Perspectives in Biology and Medicine*, *43*(2), pp. 243-251.
12. Kinchin, I. (2010). Solving Cordelia's Dilemma: threshold concepts within a punctuated model of learning. *Journal Biological education*, *44*(2), pp. 53-57.
13. Kinchin, I. (2010). Visualising knowledge structures in biology: discipline, curriculum and student understanding. *Journal Biological education, 4*(4), pp. 183-189.
14. Kinchin, I., Hay, D. & Adams, A. (2000). How a qualitative approach to concept map analysis can be used to aid learning by illustrating patterns of conceptual development. *Educational Research*, *42*(1), pp. 43-57.
15. Kinchin, I., Hay, D. & Lygo-Baker, S. (2008). Making learning visible: the role of concept mapping in higher education. *Studies in Higher Education*, *33*(3), pp. 295-311.

16. Kinchin, I. & Hay, D. (2008). Using concept mapping to measure learning quality. *Education & Training*, *50*(2), pp. 167-182.
17. Lemos, S. D. E., Moreira, A. M. & Mendoca, C. D. (2012). Learning with Concept map: An analysis of a teaching experience on the topic of reptiles with 15-old students at a secondary school. *Meaningful Learning Review*, *2*(1), pp. 21-34.
18. Mostrom, M. A. (2008). A unique use of concept maps as the primary organizing structure in two upper-level undergraduate biology courses: results from the first implementation. *Proc. of the Third International Conference on Concept Mapping*, Finland, Estonia, pp. 220-228.
19. Novak, D. J. & Canas, A. J. (2006). The origins of the concept mapping tool and the continuing evolution of the tool. *Information and Visualization Journal*, *5*(3), pp. 175-184.
20. Patrick, A. O. (2011). Concept Mapping As a Study Skill: Effects on Students Achievement in Biology. *International Journal of Educational Sciences*, *3*(1), pp. 49-57.
21. Ruiz-Primo, M. A. (2004). Examining concept maps as an assessment tool. Proc. of the First International Conference on Concept Mapping, Pamplona, Spain, pp. 555-562.
22. Stanisavljević, J., Đurić, D. (2013). Uticaj programiranog modela nastave na trajnost i kvalitet stečenih znanja kod studenata. *Pedagogija*, *68*(1), pp. 61-67.
23. Stanisavljevic, J. & Stanisavljevic, L. (2013). The Application of Concept Maps in Teaching Invertebrate Zoology. In*: 9th Conference of European Researchers in Didactics of Biology (ERIDOB)*.
24. Stanisavljevic, J. & Djuric, D. (2013). The application of programed instruction in fulfilling the Physiology course requiremennts. *Journal of Biological Education*, *47*(1), pp. 29-38.
25. Willson, M. & Williams, D. (1996). Trainee teachers' misunderstandings in chemistry: Diagnosis and evaluation using concept mapping. *School Science Review*, *77*(280), pp. 107-113.

* * *

APPLICATION OF MIND MAPS IN REALISATION OF BOTANICAL CURRICULA IN HIGH SCHOOLS

Summary: *In the paper, we are discussing application of the mind maps in realization botanical curricula (Biology for the first grade of the high school). The research has been done at the sample of students from three classes of the first grade of the High school (The Eighth Belgrade High School) in the school year 2012/2013. The research has shown that the greatest number of students think that the mind maps have made the learning of the proposed contents easier, and that students are completely satisfied with the choice and number of the shown terms and their relations and they showed the wish to apply them in the future.*

Key words*: mind maps, botanical curricula, attitudes of students.*

* * *

ПРИМЕНЕНИЕ КАРТ ПОНЯТИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ БОТАНИЧЕСКИХ ПРОГРАММНЫХ СОДЕРЖАНИЙ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Резюме: *В статье рассматривается применение карт понятий в реализации ботанических программных содержаний (Биология, для первого класса гимназии). Исследование было проведено на выборке из учащихся трех классов первого класса гимназии (Восьмая белградская гимназия) 2012 /2013 учебного года. Исследования показали, что большинство учащихся считает, что карты понятий, облегчают усваивание предвиденного содержания, учащиеся, также полностью удовлетворены выбором и количеством предложенных понятий и их отношениями; они высказали желание применять их и в будущем.*

Ключевые слова*: карты понятий, ботанические содержания учебных программ, установки учащихся.*

Mr Nada DŽAMIĆ ŠEPA
Gimnazija, Inđija
Dr Tomka MILJANOVIĆ
Dr Vera ŽUPANEC
Tijana PRIBIĆEVIĆ
Prirodno-matematički fakultet
Univerzitet u Novom Sadu

Izvorni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK: 371.3::57(497.11)
316.644:373.31.214(497.11)

STAVOVI NASTAVNIKA BIOLOGIJE O NASTAVNOM PROGRAMU BIOLOGIJE ZA OSNOVNU ŠKOLU

Rezime: *U radu su analizirani stavovi i mišljenja profesora biologije o reformisanom nastavnom programu biologije za osnovnu školu i njihovi predlozi za korekciju onih elemenata programa koji se nisu pokazali funkcionalnim u nastavnoj praksi. Anketom je obuhvaćeno 143 nastavnika biologije. Na osnovu rezultata ankete, programi biologije za osnovnu školu tokom reforme nisu suštinski promenjeni. Najveću promenu, u odnosu na prethodni program, predstavlja zamena sadržaja u VII i VIII razredu. Prema mišljenju nastavnika, nedostaci novog programa biologije odnose se na njegovu strukturu i sadržaj. Iskustva reformi sistema obrazovanja u evropskim zemljama ukazuju na potrebu da se i kod nas umesto sadašnjih predimenzioniranih nastavnih programa u kojima je sve unapred određeno, uvedu bazični programi koji će omogućiti veću autonomiju nastavnicima i učenicima. Nastavni program biologije mora biti stalno praćen i vrednovan od strane stručnjaka odgovarajućih profila i nastavnika iz prakse, fleksibilan i otvoren za stalne inovacije.*

Ključne reči: *osnovna škola, nastavni program biologije, nastavnici biologije.*

Nastavni programi predstavljaju značajan segment kvaliteta obrazovno-vaspitnog procesa. Zato se njihovim promenama u procesu reforme obrazovanja poklanja velika pažnja. U osnovnom obrazovanju u Srbiji biologija se, kao samostalan predmet, izučava u V, VI, VII i VIII razredu sa dva časa nedeljno. Sadržaji programa po razredima podeljeni su na nastavne teme s precizno navedenim brojem časova za njihovu realizaciju – za obradu novog gradiva, ponavljanje i vežbe (Džamić Šepa i Miljanović, 2013a). Novi nastavni programi biologije od V do VIII razreda osnovne škole u Srbiji uvedeni su postepeno (razred po razred) od školske 2007/08. godine, zaključno sa školskom 2010/11. godinom.

Metodološki okvir istraživanja

Cilj istraživanja je analiza stavova i mišljenja nastavnika biologije o reformisanom nastavnom programu biologije u osnovnoj školi i njihovih predloga za unapređivanje organizacije i realizacije nastave biologije u narednom periodu. Anketirano je 143 nastavnika biologije iz osnovnih škola u Republici Srbiji. Nakon promena nastavnog programa biologije za osnovnu školu i njegove realizacije u nastavnoj praksi tokom proteklih nekoliko godina, korisno je sagledati kakvi su stavovi i mišljenja nastavnika biologije o promenama u programu biologije, kao i o poteškoćama u njegovoj realizaciji. Anonimni upitnik za nastavnike obuhvatao je 14 pitanja koja su grupisana u nekoliko celina. Pitanja br. 1, 2, 3 i 4 odnosila su se na karakteristike uzorka anketiranih nastavnika biologije: godine žvota, pol, nivo obrazovanja i godine radnog iskustva u nastavi. U strukturi uzorka po godinama starosti dominirali su nastavnici starosti 46 do 50 godina (24,47%), a zatim 41–45 godina (19,58%), dok je najmanje bilo mladih nastavnika starosti između 25 i 30 godina (7,69%). Polna struktura anketiranih nastavnika biologije ukazala je na dominaciju žena u uzorku – 125 (87,41%) nastavnica u odnosu na 18 (12,59%) nastavnika. Uzorkom su obuhvaćeni nastavnici koji su po godinama radnog staža na početku radnog veka i prilagođavanja vaspitno-obrazovnom radu (nastavnici koji imaju do pet godina staža – 11,89%), zatim nastavnici koji su ovladali ključnim elementima vaspitno-obrazovnog rada (nastavnici koji imaju od 6 do 10 godina staža čine 16,08% uzorka), nastavnici u godinama najefikasnijeg rada (nastavnici koji imaju od 11 do 20 godina staža čine 35,66% uzorka), nastavnici čije godine rada ukazuju na njihovu punu profesionalnu zrelost (nastavnici koji imaju od 21 do 30 godina staža čine 32,17% uzorka) i nastavnici čije godine rada mogu biti godine zamora i zasićenosti radom (nastavnici koji imaju preko 30 godina staža čine 4,20% uzorka). U uzorku obuhvaćenom anketom, 2,80% nastavnika ima završenu višu školu. Njihovo obrazovanje nije u skladu sa savremenim dostignućima biološke nauke i nastave. Fakultetski nivo obrazovanja ima 139 (97,20%) nastavnika.

Za utvrđivanje stavova i mišljenja nastavnika korišćena je deskriptivna metoda, tehnika anketiranja. Podaci dobijeni tehnikom anketiranja obrađeni su korišćenjem statističkog paketa SPSS 15.0. i prikazani tabelarno i grafički.

Rezultati istraživanja i diskusija

U strukturi vaspitno-obrazovnih sadržaja biologije u osnovnoj školi u našoj zemlji zastupljen je linijski raspored nastavnih sadržaja po biološkim disciplinama: u V razredu – botanika (*Službeni glasnik RS*, *Prosvetni glasnik*, 2007, 6), u VI razredu – zoologija и evolucija (*Službeni glasnik RS*, *Prosvetni glasnik*, 2008, 5), u VII razredu – nauka o čoveku (*Službeni glasnik RS*, *Prosvetni glasnik*, 2009, 6), a u VIII razredu – ekologija i zaštita životne sredine (*Službeni glasnik RS*, *Prosvetni glasnik*, 2010, 2). Ovakav raspored sadržaja možda je logičan, ali nije svrsishodan, jer se gradivo iz prethodnih razreda nedovoljno ponavlja i ne povezuje se u narednim razredima i nema njihove integracije u celinu. Ovakvim rasporedom novi sadržaji se gomilaju, a kod učenika je izraženiji proces zaboravljanja. Raspored nastavnih sadržaja biologije u mnogim evropskim zemljama (na primer u Sloveniji i Austriji) koncentričan je. Nastavni sadržaji se u jednom razredu izučavaju na određenom nivou, a zatim se u sledećem razredu isti sadržaji ponavljaju, ali u širem obimu i detaljnije (Džamić Šepa i Miljanović,

2013b; Džamić Šepa i sar., 2014). Njihovim povezivanjem i integracijom učenici postižu bolje rezultate u nastavi biologije.

Primerenost redosleda vaspitno-obrazovnih sadržaja programa biologije uzrastu i psihofizičkim sposobnostima učenika sagledavana je u odgovorima nastavnika na 5, 6. i 7. pitanje. Na peto pitanje – »Da li je redosled vaspitno-obrazovnih sadržaja novog programa biologije u osnovnoj školi po razredima primeren uzrastu učenika i njihovim psihofizičkim sposobnostima?«, najveći broj nastavnika (74 ili 51,63%) odgovorio je da je program delimično primeren uzrastu učenika i njihovim psihofizičkim sposobnostima, dok je 38 nastavnika (26,71%) odgovorilo da redosled nastavnih sadržaja nije primeren uzrastu i psihofizičkim sposobnostima učenika. Da je redosled nastavnih sadržaja primeren uzrastu i psihofizičkim sposobnostima učenika, smatra 31 nastavnik (21,66%).

Pre reforme učenici su u V razredu iz biologije učili sadržaje iz botanike, u VI razredu sadržaje iz zoologije i evolucije, u VII razredu sadržaje iz ekologije i zaštite životne sredine i u VIII razredu sadržaje iz nauke o čoveku. U odgovoru na 6. pitanje – »Da li treba da se vrati prvobitni redosled nastavnih sadržaja iz biologije?«, nastavnici biologije iskazali su različite stavove. Po mišljenju 56,64% nastavnika, potrebno je da se vrati prvobitni redosled nastavnih sadržaja iz biologije, dok ih 62 (43,36%) smatra da sadašnji redosled nastavnih sadržaja ne treba menjati.

U odgovoru na 7. pitanje, nastavnicima je data mogućnost da iznesu svoje predloge redosleda vaspitno-obrazovnih sadržaja iz biologije po razredima (Tabela 1).

Tabela 1. Predlog redosleda vaspitno-obrazovnih sadržaja iz biologije po razredima

	V razred	VI razred	VII razred	VIII razred	f (N)	%
1.	botanika	zoologija	nauka o čoveku	ekologija i zaštita životne sredine	69	48,22
2.	botanika	zoologija	ekologija i zaštita životne sredine	nauka o čoveku	52	36,40
3.	botanika	zoologija	nauka o čoveku	ekologija i zaštita životne sredine, genetika i evolucija	11	7,74
4.	životni procesi biljaka, životinja i čoveka	sistematika biljaka i životinja, evolucija	ekologija i zaštita životne sredine	nauka o čoveku, prva pomoć, higijena i seksualno vaspitanje	8	5,63
5.	nešto drugo				3	2,11

Predložene izmene redosleda nastavnih sadržaja biologije po razredima koje su izneli nastavnici uglavnom se odnose na već pomenute zamene sadržaja iz biologije u VII i VIII razredu pre i posle reforme, kao i na to da se pored nauke o čoveku u program biologije za VIII razred uvedu novi sadržaji iz genetike, evolucije, prve pomoći, higijene i seksualnog vaspitanja. Broj nastavnika kojima odgovara važeći redosled nastavnih sadržaja u programu biologije od V do VIII razreda jeste 69 (48,22%). Njima

se mogu dodati i nastavnici koji predlažu da se sadržajima iz ekologije u VIII razredu dodaju sadržaji iz genetike i evolucije (11 nastavnika ili 7,74%). Ukupno 70 ispitanika (55,96%) zadovoljno je postojećim redosledom nastavnih sadržaja iz biologije u osnovnoj školi. Prednost ranijem redosledu sadržaja koji je prethodio reformi sistema obrazovanja dalo je 52 nastavnika (36,40%). Mali broj nastavnika (5,63%) predložio je suštinski drugačiji redosled sadržaja po razredima, dok samo troje nastavnika (2,11%) želi promene u redosledu nastavnih sadržaja po razredima ali nisu naveli konkretne sadržaje koji bi mogli biti zastupljeni.

Za potrebe ispitivanja stavova nastavnika biologije o obimu i kvalitetu sadržaja nastavnog programa biologije od V do VIII razreda osnovne škole (pitanje br. 8) konstruisana je petostepena Likertova sumaciona skala (Tabela 2).

Na osnovu dobijenih skalnih vrednosti prikazanih u tabeli, može se sagledati stepen prihvaćenosti pojedinih tvrdnji. Najprihvaćenija tvrdnja jeste da 15 predviđenih vežbi u V razredu doprinosi kvalitetu praktičnog rada učenika i njihovom pozitivnom odnosu prema biljkama i životnoj sredini u celini (skalna vrednost 4,66). To pokazuje izrazitu spremnost nastavnika da sa učenicima V razreda realizuju vežbe i na taj način doprinesu očiglednosti u nastavi. Ovu tvrdnju je prihvatilo 93,7% nastavnika, od čega čak 77,6% njih sa izrazitim intenzitetom. Druga u rangu prihvaćenih tvrdnji (skalna vrednost 4,33) jeste da su sadržaji nastavnog programa biologije za VI razred primereni uzrastu učenika i njihovim psihofizičkim sposobnostima. Čak 65,7% nastavnika ima pozitivan stav o nastavnom programu biologije za VI razred. Prva po stepenu neprihvaćenosti jeste tvrdnja da su sadržaji iz ekologije u VIII razredu usklađeni sa drugim predmetima: biologijom iz ranijih razreda, geografijom, fizikom, hemijom..., čija je skalna vrednost 1,97. Ovu tvrdnju ne prihvata 87,4% nastavnika, od toga 32,9% intenzitetom »uopšte se ne slažem«, a 54,5% nastavnika intenzitetom »uglavnom se ne slažem«. Ovakvi rezultati ukazuju na nisku međupredmetnu korelaciju programa biologije (vertikalnu i horizontalnu) sa drugim predmetima prirodnih nauka. Sledeća po stepenu neprihvaćenosti jeste tvrdnja koja se odnosi na program biologije u VI razredu osnovne škole. Mali broj vežbi (4) i nepostojanje izbornih sadržaja doprinose većoj otuđenosti učenika od životinja i prirode u celini (skalna vrednost 2,24). Nju ne prihvata 78,3% nastavnika, a uglavnom je prihvata samo 18,9%, dok je kolebljivih 2,8% nastavnika. Ovakav rezultat pokazuje da najveći broj nastavnika negativno ocenjuje malu zastupljenost eksperimentalnog, laboratorijskog i terenskog rada u realizaciji programa biologije u VI razredu.

Tabela 2. Stavovi nastavnika o obimu i kvalitetu sadržaja nastavnog programa

Br.	Tvrdnja	Aritmetička sredina	Sasvim se slažem (5)	Uglavnom se slažem (4)	Neodlučan/neodlučna sam (3)	Uglavnom se ne slažem (2)	Uopšte se ne slažem (1)
1.	Sadržaji Nastavnog programa biologije za V razred primereni su uzrastu učenika i njihovim psihofizičkim sposobnostima.	3,44	19,6%	42,5%	6,3%	21,0%	9,8%
2.	Obim Nastavnog programa biologije za V razred primeren je uzrastu učenika i njihovim psihofizičkim sposobnostima.	2,74	8,4%	26,6%	10,5%	39,9%	14,7%
3.	Insistiranje na detaljnom opisu građe i funkcije biljnih organa doprinosi kvalitetu znanja učenika.	2,80	23,1%	8,2%	0,0%	33,6%	25,2%

4.	Realizacija 15 predviđenih vežbi u V razredu doprinosi kvalitetu praktičnog rada učenika i njihovom pozitivnom odnosu prema biljkama i životnoj sredini u celini.	4,66	77,6%	16,1%	1,4%	4,9%	0,0%
5.	Program biologije za V razred ne obezbeđuje osnovnu biološku pismenost i razvoj početnih istraživačkih veština: posmatranje, beleženje, eksperimentisanje i druga merenja.	3,80	43,4%	21,7%	14,7%	12,6%	7,7%
6.	Sadržaji Nastavnog programa biologije za VI razred primereni su uzrastu učenika i njihovim psihofizičkim sposobnostima.	4,33	65,7%	19,6%	2,1%	7,0%	5,6%
7.	Obim Nastavnog programa biologije za VI razred primeren je uzrastu učenika i njihovim psihofizičkim sposobnostima.	4,19	51,0%	31,5%	5,6%	9,1%	2,8%
8.	Insistiranje na detaljnom opisu građe i funkcije sistema organa životinja doprinosi kvalitetu znanja učenika.	3,17	30,1%	21,7%	4,2%	23,1%	21,0%
9.	Sadržaji iz evolucije u VI razredu u potpunosti su razumljivi učenicima na ovom uzrastu.	2,41	13,3%	14,7%	8,4%	26,6%	37,1%
10.	Mali broj vežbi (4) u programu biologije za VI razred i nepostojanje izbornih sadržaja doprinose većoj otuđenosti učenika od životinja i prirode u celini.	2,24	1,4%	17,5%	2,8%	60,8%	17,5%
11.	Sadržaji Nastavnog programa biologije za VII razred primereni su uzrastu učenika i njihovim psihofizičkim sposobnostima.	2,70	16,8%	18,9%	3,5%	39,2%	21,7%
12.	Obim Nastavnog programa biologije za VII razred primeren je uzrastu učenika i njihovim psihofizičkim sposobnostima.	2,53	12,6%	16,8%	7,7%	37,1%	25,9%
13.	Evolutivni prikaz sistema organa kičmenjaka u VII razredu produbljuje znanja učenika.	3,71	43,4%	25,9%	5,6%	8,4%	16,8%
14.	Izučavanjem nauke o čoveku u VII razredu učenici se ranije upoznaju sa anatomijom i fiziologijom sopstvenog tela, negom i bolestima, polnošću i pubertetom. To je u skladu sa njihovim ranijim sazrevanjem.	3,71	39,2%	30,1%	2,1%	19,6%	9,1%
15.	Izučavanjem nauke o čoveku u VII razredu smanjen je obim gradiva, što dovodi do niskog nivoa opšte kulture i informisanosti učenika o svom telu. To se postizalo na mnogo većem nivou izučavanjem nauke o čoveku u VIII razredu.	3,90	52,4%	19,6%	4,9%	11,9%	11,2%
16.	Sadržaji Nastavnog programa biologije za VIII razred primereni su uzrastu učenika i njihovim psihofizičkim sposobnostima.	2,99	11,9%	35,7%	8,4%	27,3%	16,8%
17.	Obim Nastavnog programa biologije za VIII razred primeren je uzrastu učenika i njihovim psihofizičkim sposobnostima.	3,09	30,1%	23,1%	0,00%	19,6%	27,3%
18.	Sadržaji Nastavnog programa biologije u VIII razredu usmeravaju učenika na ekološko ponašanje (brigu o lokalnoj sredini i zaštiti prirode u celini).	3,63	40,6%	28,0%	2,8%	11,2%	17,5%
19.	Predviđene aktivnosti (vežbe, projekti, debate, samostalna istraživanja...) u VIII razredu nedovoljno jačaju svest učenika o stepenu ugroženosti njihovog okruženja i nisu primenljive u praksi.	3,39	18,2%	45,5%	4,2%	21,7%	10,5%
20.	Sadržaji iz ekologije u VIII razredu usklađeni su sa drugim predmetima: biologijom iz ranijih razreda, geografijom, fizikom, hemijom...	1,97	4,9%	7,7%	0,00%	54,5%	32,9%

Na osnovu iznetih podataka, nijedna od ponuđenih tvrdnji nije se posebno izdvojila jer su se nastavnici u relativno ujednačenom broju opredeljivali za ponuđene tvrdnje. Kod anketiranih nastavnika postoji ravnoteža između pozitivnog i negativnog odnosa prema reformisanom nastavnom programu biologije za osnovnu školu. S ciljem da se izvrši potpunija analiza opšteg odnosa nastavnika o nastavnom programu biologi-

je za osnovnu školu, utvrđen je ukupan rezultat na svim stavkama za svakog nastavnika u ovoj skali (Tabela 3).

Tabela 3. Opšti odnos nastavnika prema nastavnom programu biologije

Intenzitet stava	Skalna vrednost (AS)	f (N)	%
Izrazito negativan	do 1,50	0	0,00
Umereno negativan	od 1,51 do 2,50	9	6,29
Kolebljiv	od 2,51 do 3,50	89	62,24
Umereno pozitivan	od 3,51 do 4,50	45	31,47
Izrazito pozitivan	od 4,51 do 5,00	0	0,00

Primenom navedene podele intenziteta stavova, svaki drugi nastavnik (62,24%) pripada kategoriji kolebljivog odnosa prema nastavnom programu biologije za osnovnu školu (skalna vrednost 2,51–3,50), 31,47% nastavnika ima umereno pozitivan opšti stav (skalna vrednost 3,51–4,50) a 6,29% njih je u kategoriji sa umereno negativnim stavom (skalna vrednost 1,51–2,50). Nijedan nastavnik nema izrazito negativan niti izrazito pozitivan stav prema nastavnom programu biologije. Ovakvi stavovi nastavnika mogu se objasniti njihovim godinama života i radnog iskustva. Da bismo to dokazali, korelacionom analizom je testirana povezanost između godina radnog iskustva nastavnika biologije i njihovog stava o Nastavnom programu biologije ($r = -0{,}328$, $p = 0{,}000$), kao i između godina života nastavnika i stava o nastavnom programu biologije ($r = -0{,}333$, $p = 0{,}000$). Dobijeni rezultati ukazuju na to da je povezanost ovih varijabli u oba slučaja statistički značajna, odnosno, kako se povećavaju godine radnog iskustva i godine života, tako je stav nastavnika o nastavnom programu biologije kolebljiviji i negativniji. Dobijeni rezultati potvrđuju postojanje statistički značajnih razlika između starosne dobi kao i radnog iskustva nastavnika i njihovog opšteg stava o nastavnom programu biologije za osnovnu školu. Izloženi rezultati opšteg odnosa pokazuju dominaciju kolebljivog i umereno pozitivnog odnosa nastavnika prema reformisanom nastavnom programu biologije za osnovnu školu. Međutim, takav odnos ne omogućava izvođenje pouzdanih zaključaka o tome da li su nastavnici u mogućnosti da na osnovu nastavnog programa organizuju i kvalitetno realizuju nastavu biologije u osnovnoj školi. Da bismo došli do ovih odgovora, bilo je veoma važno ispitati njihova dosadašnja iskustva u izradi globalnog i operativnog plana rada, primeni različitih metoda i oblika rada u nastavi biologije.

Prema *Pravilniku o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja* i *Nastavnom programu biologije za V, VI, VII i VIII razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, za nastavni predmet biologija eksplicitno su definisane nastavne teme i ukupan broj časova po temama, osim za VIII razred za koji je dat samo ukupan broj časova. Planiranje u nastavi biologije izvodi se na godišnjem i mesečnom nivou, a za njegovu uspešnu realizaciju nastavnik biologije je u obavezi da pravi dnevne pripreme. Mogućnost izrade globalnog i operativnog plana rada, primene različitih metoda i oblika rada i realizacije vežbi u skladu sa preporukama programa sagledana je analizom odgovora nastavnika na 9, 10. i 11. pitanje. Da bismo saznali kakva je stvarna situacija u nastavnoj praksi, u 9. pitanju se od nastavnika tražilo da se izjasne da li prilikom izrade globalnog i operativnog plana rada mogu da ostvare zahtev 60% časova za obradu novog gradiva i 40% za druge tipove časova. Najveći broj nastavnika (72 ili 50,34%) delimično može da ostvari ovaj zahtev, dok 54 (37,76%) nastavnika mogu u

potpunosti da realizuju ovakvu raspodelu nastavnih časova. Ovaj zahtev ne može da ostvari 17 (11,90%) nastavnika. Sadržaji nastavnog programa biologije pogodni su za primenu različitih vrsta, oblika, metoda i nastavnih sredstava. U osnovnim školama u Srbiji najčešće se koristi frontalni, ređe grupni oblik rada i rad u parovima, a najređe individualni oblik rada. Da bismo saznali da li anketirani nastavnici primenjuju različite nastavne metode i oblike rada, postavljeno im je pitanje br. 10 – »Da li koncepcija Nastavnog programa biologije za osnovnu školu pruža mogućnosti za primenu različitih nastavnih metoda i oblika rada?« Analizom njihovih odgovora, dolazimo o zaključka da nastavnici smatraju da nastavni program biologije pruža mogućnost za primenu različitih nastavnih metoda i oblika rada. Ovakav stav ima 81 (56,57%) anketirani nastavnik. Različite nastavne metode i oblike rada delimično primenjuje 39 (27,32%) nastavnika, dok 23 (16,11%) nastavnika nisu u mogućnosti da primene različite nastavne metode i oblike rada u nastavi biologije. Obimnost nastavnog programa biologije uticala je na to da nastavnici nemaju dovoljno vremena za utvrđivanje gradiva, kao ni za uvođenje metoda koje povećavaju kreativnost i interesovanja učenika. Da bi obradili celokupno gradivo propisano programom, oni dominantno u nastavi koriste frontalni oblik rada. Realizacija laboratorijsko-eksperimentalnih vežbi i praktičnog rada i dalje izostaje. Poteškoće za njihovu realizaciju jesu: preveliki broj učenika u odeljenjima, nedovoljna opremljenost kabineta nastavnim sredstvima, nedostatak mikroskopa i mikroskopskih preparata, hemikalija, ključeva za determinaciju biljaka i životinja, odsustvo blok-nastave za izvođenje terenskih vežbi, nedostatak materijalnih sredstava za grupne posete prirodnim dobrima... Sve to dovodi do pasivnosti učenika na časovima biologije, do gubitka motivacije za rad i do slabih rezultata učenja.

Školske 2009/2010. godine počela je primena obrazovnih standarda u osnovnoj školi. Primenu obrazovnih standarda za biologiju i sagledavanje postignuća učenika nastavnici su ocenili u odgovoru na 12. pitanje – »Da li vam je uvođenje obrazovnih standarda iz biologije olakšalo ocenjivanje postignuća učenika?« Nastavnici su pozitivno ocenili uvođenje obrazovnih standarda i priznali da nemaju dovoljno iskustva za njihovu primenu.

Ubrzan razvoj biološke nauke i nastave pred nastavnike biologije postavio je zahtev da se permanentno stručno usavršavaju i da se profesionalno razvijaju. Samo na taj način nastavnici mogu kontinuirano ostvariti kvalitet nastavnog procesa i unapređivati ga. Iz odgovora na 13. pitanje – »Da li je stručno usavršavanje nastavnika biologije neophodno za uspešnu i kvalitetnu realizaciju nastavnog programa?« sagledan je stav nastavnika prema stručnom usavršavanju. Svi anketirani nastavnici (143) smatraju da je za uspešnu i kvalitetnu realizaciju nastavnog programa neophodno njihovo stručno usavršavanje. Najčešći oblici usavršavanja nastavnika jesu pohađanje akreditovanih stručnih, psihološko-pedagoških i metodičkih seminara, praćenje onlajn kurseva, čitanje najnovije stručne i didaktičko-metodičke literature, poslediplomske studije i drugo.

U odgovoru na 14. pitanje nastavnici su izneli svoje ocene o važećem (reformisanom) nastavnom programu biologije za osnovnu školu, sugestije i predloge za njegovo poboljšanje u narednom periodu:

- »Reforma je dobro zamišljena ali se ne sprovodi adekvatno.«
- »Ništa bitno nije promenjeno.«
- »U strukturi Ministarstva prosvete nema prosvetnih savetnika, tako su nastavnici prepušteni sami sebi. Malo je kreativnih nastavnika tako da biologija više nije učenicima omiljen predmet kao ranije.«

- »Još jedna neuspešna reforma, koja nije kreirana na iskustvu i saznanju o nedostacima prethodnog programa biologije i sistema osnovnoškolskog obrazovanja u celini.«
- »Promene u programu biologije u V i VI razredu su minorne. Sadržaji biologije u oba razreda, a naročito u V razredu, kompleksni su, sa mnoštvom pojmova koji su teški za učenike ovog uzrasta.«
- »Sadržaji iz programa biologije za osnovnu školu mogu se približiti učenicima kombinacijom raznovrsnih nastavnih postupaka (nastavnih metoda, oblika rada i posebnih vrsta nastave). Njima se može povećati aktivnost učenika u nastavi biologije, a samim tim i njihov uspeh.«
- »Iako je program biologije dopunjen novim naučnim saznanjima, to je trebalo učiniti potpunije. Novi program nije usklađen sa razvojem biologije kao nauke.«
- »Proučavanje sadržaja iz ekologije u VIII razredu osnovne škole zbog njihove kompleksnosti zahteva bolje poznavanje sadržaja iz fizike, hemije i geografije. Zato je učenicima ovog uzrasta teško da razumeju gradivo u ovom razredu. Ovakav raspored sadržaja je nelogičan jer se ovo gradivo ponovo uči i u srednjoj školi.«
- »Bilo bi mnogo bolje da su sadržaji iz ekologije integrisani sa sadržajima programa biologije u V, VI i VII razredu, sa naglaskom na uslovima života pojedinih grupa biljaka i životinja u njihovim prirodnim staništima i na uticajima koje čovek vrši u pojedinim ekosistemima i biosferi u celini.«
- »Ekologiju treba izučavati u VII razredu, nauku o čoveku u VIII razredu, a na kraju VIII razreda sadržaje iz evolucije.«
- »Za uspešniju realizaciju: planiranih poseta, aktivnosti, projekata i debata u VIII razreda uvesti blok-nastavu.«
- »U svim razredima je potrebno što više praktičnih vežbi i rada na terenu.«
- »Ministarstvo prosvete treba da obezbedi svim školama u Srbiji odgovarajuće uslove za rad prema Normativu prostora, opreme i nastavnih sredstava. Svim školama je takođe neophodno obezbediti savremenu nastavnu tehnologiju (kompjutere, projektore i pristup internetu).«
- »Pri izradi nastavnog plana rada treba dati veću slobodu nastavnicima pri izboru sadržaja, uvesti dodatne sadržaje po izboru nastavnika u skladu sa mogućnostima škole i lokalne sredine.«

U odgovorima nastavnika biologije na pitanja o toku i uspehu dosadašnje implementacije reformisanog Nastavnog programa biologije, nastavnici su izneli više zamerki nego pohvala. Otvorenost prema promenama podrazumeva osavremenjavanje nastavnih programa i modernizaciju tehničko-tehnološke baze nastave. Zato se nastavni programi moraju brže menjati i prilagođavati zahtevima savremenog obrazovanja. Na osnovu rezultata ankete, neophodna je detaljnija i sveobuhvatnija analiza programa biologije za osnovnu školu, u koju bi bilo uključeno više profesora biologije, zatim psiholozi, pedagozi, didaktičari i metodičari. Na osnovu te analize, mogao bi se predložiti kvalitetniji program biologije za osnovnu školu za naredni period, koji bi bio usklađen sa savremenim dostignućima biološke nauke i nastave.

Literatura

1. Miljanović, T. (2001). Efikasnost aktivnog učenja biologije u odnosu na tradicionalnu nastavu. *Nastava i vaspitanje*, 3–4, str. 347–356.
2. *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja za nastavni predmet biologija*, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd, 2011.
3. *Službeni glasnik RS*, *Prosvetni glasnik*, 2007, br. 6, Beograd.
4. *Službeni glasnik RS*, *Prosvetni glasnik*, 2008, br. 5, Beograd.
5. *Službeni glasnik RS*, *Prosvetni glasnik*, 2009, br. 6, Beograd.
6. *Službeni glasnik RS*, *Prosvetni glasnik*, 2010, br. 2, Beograd.
7. Džamić Šepa, N., Miljanović, T. (2013a). Organizacija nastave biologije u osnovnom i obaveznom obrazovanju u Republici Srbiji, *Norma*, br. 1, str. 49–56.
8. Džamić Šepa, N., Miljanović, T. (2013b), Komparativna analiza programa biologije u osnovnom i obaveznom obrazovanju u Republici Srbiji i Republici Sloveniji, *Inovacije u nastavi,* br. 3, str. 48–59.
9. Džamić Šepa, N., Miljanović, T., Pribićević, T. (2014). Komparativna analiza programa biologije i ekologije u osnovnom obrazovanju u Republici Srbiji i Republici Austriji. *Pedagoška stvarnost,* br. 1, str. 71–82.

* * *

ATTITUDES OF BILOGY TACHERS ABOUT THE CURRICULA FOR THE PRIMARY SCHOOL

Summary: *In the paper, we analysed attitudes and thoughts of biology teachers about the reformed biology curriculum for the primary school and their suggestions for correction of those elements of the curriculum, which have not been proved functional in the teaching praxis. The questionnaire included 143 biology teachers. Based on the results of the questionnaire, biology curricula for the primary school have not been essentially changed. The biggest change, in comparison to the previous programme, is the change of contents in the 7th and 8th grade. According to teachers, insufficiencies of this biology curriculum refer to its structure and contents. Reform of the educational experiences in European countries point at the need that in our country, instead of over-dimensioned curricula in which everything is determined in advance, we should introduce basic programmes which will enable greater autonomy to students and teachers. Biology curriculum must be always followed and valued by the experts of suitable profiles and teachers from the praxis; it should be flexible and open to permanent innovations.*

Key words: *primary school, biology curricula, biology teachers.*

* * *

МНЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ О УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ ПО БИОЛОГИИ ДЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Резюме: *В статье анализируются взгляды и мнения преподавателей биологии о реформированной учебной программе по биологии для начальной школы и их предложения для исправления тех программных элементов, которые, на практике, не оказались функциональными. В исследовании приняли участие 143 учителей биологии. Исходя из результов опроса, можно сказать, что реформа принципиально не изменила учебные программы для биологии в начальной школе. Самым большим изменением, по ставнению с предыдущей программой, является замена содержаний в седьмом и восьмом классах. По мнению учителей, недостатки новой программы биологии относятся к его структуре и содержанию. Опыт реформирования системы образования в европейских странах, указывает на необходимость ввести и у нас (вместо текущих слишком обширных учебных программ, в которых все уже предопределено) – основные, базовые программы, которые позволили бы большую автономию для преподавателей и учащихся. Учебная программа по биологии должна быть гибкой и открытой на постоянные инновации, а также постоянно контролироваться и оценитаться соответствующим профилем экспертов и учителей, применяющих теорию на практике.*

Ключевые слова*: начальная школа, учебная программа биологии, учителя биологии.*

Dr Ljiljana MITIĆ
Učiteljski fakultet u Vranju
Univerzitet u Nišu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK: 37.033:502/504
502/504

EKOLOŠKE POTREBE U FUNKCIJI ZAŠTITE ŽIVOTNE SREDINE

Rezime: *U radu smo istakli značaj potreba i interesovanja kao determinirajućeg kriterijuma ekološkog obrazovanja i vaspitanja s ciljem da se zaštiti životna sredina. Mnogo je radova objavljeno o potrebama, mnogo je različitih teorijskih pristupa ovom pitanju, ali je svima zajednički jedan stav – čovekove potrebe su i biološkog i društvenog karaktera, a ekološko obrazovanje je veoma aktuelno i kao metodički i kao ekološki problem. Nastojali smo da istaknemo da potrebe izviru iz čovekove egzistencije i da one nastaju kao posledica uslova u kojima čovek živi. U tom kontekstu posebno smo ukazali na ekološke potrebe koje, u okviru pedagoške delatnosti škole, doprinose razvoju ekološkog obrazovanja i vaspitanja učenika i formiranju njihove ekološke svesti.*

Ključne reči: *potrebe, ekološke potrebe, neposredna životna sredina, ekološka svest, učenik.*

Ekološko vaspitanje i obrazovanje veoma je aktuelno kao psihološki, pedagoški i kao ekološki problem. Promene u ekološkom obrazovanju odvijaju se i preko promena u položaju učenika u svim etapama nastavnog rada, zato ovom prilikom ukazujemo na potrebe, ne samo ekološke, jer se u prirodi, poslednjih decenija, dešavaju velike promene koje je izazvao čovek i koje mu se već vraćaju kao bumerang.

Ubrzano uništavanje prirode, uvećavanje količine zagađujućih sredstava u atmosferi, zemljištu i vodama, izazvano eksplozivnim industrijskim razvojem i upotrebom sve većeg broja motornih vozila, a i neracionalno korišćenje fosilnih goriva – uglja, nafte i prirodnog gasa radi zadovoljenja potreba za većim profitom, naterali su čoveka da se zamisli nad svojom budućnošću. Uništavanje prirode, nekontrolisano korišćenje neobnovljivih izvora energije, uvećavanje ljudske populacije do broja kad planeta postaje pretesna a količine hrane nedovoljne, činjenice su koje obavezuju čoveka da uskladi ne samo svoje potrebe već, pre svega, životne aktivnosti sa prirodom, tj. da se prema njoj odgovornije odnosi. U atmosferi je sve više ugljen-dioksida, ozonski omotač se istanjuje, ultraljubičasti zraci opasno prete, ledena kapa na Arktiku se topi, u izgledu je porast nivoa okeana i mora, a šumskih površina, odakle dolazi kiseonik, sve je manje.

Da bi zadovoljili svoje potrebe i podigli produktivnost, poljoprivrednici koriste enormne količine hemijskih preparata, pesticida, po deset i više puta prskaju voće i po-

vrće, što dospeva u hranu kojom se čovek truje. Reke oko velikih gradova postale su toliko zagađene da u njima zamire živi svet. Zbog nemarnog i okrutnog čovekovog odnosa prema prirodi, sa planete su nestale, i sve ubrzanije nestaju, mnoge biljne i životinjske vrste.

Opasnosti su, znači, poznate, na njih misleći umovi intenzivno upozoravaju, naročito u poslednjih pedeset godina, ali to nije dovoljno. Potrebno je preduzeti niz mera, u gotovo svim oblastima ljudskog delovanja, da se one ne samo otklone nego i da se preventivno deluje kako se ne bi više pojavljivale. Saznanja o opasnostima sama po sebi nisu dovoljna jer je neophodna promena odnosa prema životnoj sredini.

Čovek je od davnina uviđao značaj životne sredine kao izvora sopstvenog života, zato je neophodno uskladiti čovekove potrebe sa granicom izdržljivosti prirode. Savremena ekološka nauka temelji svoja saznanja na dalekoj ekološkoj prošlosti. Ekološka znanja postaju sve više od sudbinskog značaja za pojedinca i za čovečanstvo u celini. Međutim, znanja nisu dovoljna da pojedinac promeni svoj odnos prema životnoj sredini. Čovekovo ponašanje nije samo racionalnog, saznajnog već i emocionalnog i motivacionog karaktera, a često potiče i iz njegovih potreba. Iako postoje velike razlike u stepenu ugroženosti prirodne sredine među zemljama sveta, nužno je da čovečanstvo preduzme usklađene mere da se očuvanje životne sredine radikalno unapredi. Promene u odnosu prema ekološkoj sredini moraju započeti od najmlađih – dece i omladine. Potrebno je menjati naučna mišljenja, formirati ekološke potrebe i pozitivne stavove prema očuvanju životne sredine i njenom stalnom unapređivanju.

Dakle, nije dovoljno biti samo svestan neke opasnosti nego treba biti i savestan, pa se ponašati u skladu sa zahtevima organizma i sa njegovim potrebama, i da pritom ne ugrožavamo prirodu i neposrednu životnu sredinu. Sve ovo najozbiljnije upozorava ovu generaciju da se daleko odgovornije odnosi i prema sebi i prema potomcima. Ona je dužna da im ostavi planetu u takvom stanju da se na njoj može normalno i zdravo živeti. Akcije koje su pokrenule Ujedinjene nacije doprinele su da mnoge države donesu zakone o zaštiti životne sredine. Nastavnim planovima i programima predviđeno je da škole obrazuju i vaspitavaju učenike kako da štite i unapređuju životnu sredinu. Odgovornost školskih ustanova povećava se činjenicom da one utiču na mlade u fazi njihovog najintenzivnijeg razvoja u vreme kada se formiraju njihove potrebe, interesovanja i vrednosti, pa samim tim i efekti takvog rada, ako je organizovan i realizovan kako treba, mogu biti vrlo plodonosni.

Fromova potreba za prevazilaženjem zaslužuje makar vrlo kratak komentar. Nju treba shvatiti kao čovekovu težnju da se ne miri sa postojećim stanjem. On to stanje može da menja rušenjem ili građenjem, što zavisi od njegovog mentalnog sklopa i moralnih načela. Pojedinac nije zadovoljan onim što zna i oseća potrebu da nauči još, nije zadovoljan tehnologijom koja zagađuje prirodu i želi da zasnuje savršeniju koja neće uništavati čovekovu okolinu. Znanje je samo po sebi pozitivna vrednost, ali prelazi u svoju suprotnost ako se koristi u neetičke svrhe.[1]

Definisanje i razvoj ekoloških potreba

Složenica ekologija izvorno je grčki termin u kome prvi deo (eko) potiče od reči *eikos* što označava „dom, domaćinstvo, stanište", a drugi deo (logija) označava nau-

[1] From, E. (1963). *Zdravo društvo*. Beograd: Rad.

ku. Ako se doslovno prevede, ekologija je nauka o ljudskim staništima. Danas, međutim, ekologiju niko tako ne definiše. Termin ekologija je doživeo veliku genezu, značenja su mu se bogatila i razuđivala, pa zato danas nije lako naći pravu, potpunu i preciznu definiciju. Taj termin prvi je, 1866. godine u svome delu *Prirodna istorija stvaranja*, upotrebio Ernest Hekel, nemački biolog, , koji je ekologiju definisao kao nauku o odnosima organizma i sveta koji ga okružuje.[2] Iako se pojmovnom određivanju ekologije različito pristupa, u gotovo svim definicijama naglašava se da se pod ovom naukom podrazumeva odnos živih bića i sredine u kojoj žive.

Termin potreba, kao pojam uopšte, ne samo kao ekološka, uvedena je u psihologiju radi potpunijeg opisivanja fizioloških i psiholoških karakteristika ličnosti. Taj termin je vrlo dinamičan i koristi se u različitim naukama. Najveći broj autora prihvata definiciju kojom se potrebe označavaju kao unutrašnje sile, pokretači čovekovog delovanja. No, odmah treba reći da se u svakoj nauci taj pojam određuje shodno prirodi konkretne nauke. Čovek ima niz vrlo različitih potreba. Učenik može istovremeno osećati potrebu da se pripremi za sutrašnju nastavu i potrebu da se neobavezno zabavlja igrajući, na primer, šah sa svojim drugom, ili može iskazivati zainteresovanost za uređenje neposredne životne sredine. Koja će od tih dveju potreba biti zadovoljena, zavisi od snage koju u sebi nosi. Ona snažnija eliminisaće onu drugu i time odlučno uticati na učenikovo ponašanje. O tome koliko je snažna neka potreba, zaključuje se po tome na kolike je napore i odricanja neki pojedinac spreman da bi je ostvario.

Društvo u širem smislu, neposredno okruženje, životna sredina, utiču na formiranje pojedinačnih potreba, naročito onih univerzalnih, opšteljudskih koje su trajnijeg karaktera, ali i onih koje nisu tako trajne i koje su podložnije menjanju u svakodnevnom životu i u interakciji sa okolinom. Znači, nije dovoljno da učenika samo osposobimo za to da oseti potrebu za lepšom neposrednom životnom sredinom, već treba da uticemo na formiranje njegove ekološke svesti kako bi uvek bio spreman ne samo da zaštiti životnu sredinu već i prirodu u celini. Na razvoj i zadovoljavanje potreba bitno utiču sociokulturni uslovi porodice i neposredne sredine. Ako je dete rođeno u braku sportista i živelo u atmosferi u kojoj se razvoju i lepoti tela poklanja pažnja, prirodno je da i ono razvije takve potrebe. Mnogo je primera za to da deca poznatih sportista i sama postanu dobri sportisti. Delovanje sredine na formiranje potreba može biti pozitivno. Život u kulturnijoj sredini vuče pojedinca naviše, razvija u njemu potrebe višega reda (odlazak na koncerte, izložbe, u pozorište, čitanje, kreativno korišćenje slobodnoga vremena), ali doprinosi i formiranju potreba da boravi u zdravoj životnoj sredini. No, sredina može delovati i u obrnutom pravcu. Mediji na javnu scenu izvode i promovišu sumnjive vrednosti, umesto prave umetnosti nameće se kič. Ti uticaji na mlade ne smeju se potcenjivati jer kod njih stvaraju neetičke potrebe. Porodica i škola su obavezne da se protiv takvih uticaja bore sadržajima i aktivnostima koji mlade upućuju ka čestitim potrebama i vrednostima, razvijaju kod njih ljubav prema pravoj umetnosti, podstiču stvaralačke sposobnosti, zainteresovanost da zaštite neposrednu životnu sredinu i sl.

Na osnovu ovoga se ne bi mogao izvući zaključak da je, kad je reč o potrebama, čovek pasivan produkt sredine, jer on, kroz odnose u koje ulazi, i sam izgrađuje svoj sistem potreba i vrednosnih orijentacija. Dakle, on ne kopira potrebe od drugih nego ih stvara trpeći uticaje okruženja, ali i sam utičući na okruženje. On ima niz potreba

[2] Haeckel, E. (1866). *Generalle Morphologie der Organismen*. Berlin, p. 20.

koje su isključivo njegove. Ovo se naročito odnosi na izrazite individualnosti i na pojedince obdarene za neku oblast. Izrazito muzički talentovan učenik ima potrebe da napreduje u toj oblasti iako nijedan njegov vršnjak u odeljenju nema takvih potreba. Jake ličnosti mogu svoje potrebe, svoje misaone i akcione modele, da nametnu sredini pa i čitavim narodima. Takvih primera, kako pozitivnih tako i negativnih, uvek je bilo.

Međutim, pojedinci ne mogu sami da utiču na učenike da formiraju potrebu za lepšom neposrednom životnom sredinom, a naročito na formiranje ekološke svesti, već je neophodno da se u taj proces uključi porodica, škola i društvo u celini.

Društveni i individualni karakter ekoloških potreba

Obrazovanje kao organizovana društvena delatnost istorijski je uslovljeno, društveni odnosi mu daju svoj pečat. Nekad je učitelju bilo dovoljno da zna čitati, pisati i računati. Potrebe su bile takve. Danas su učitelji fakultetski obrazovani stručnjaci jer potrebe su takve. Škola svojim programima i aktivnostima izražava šire društvene potrebe artikulisane preko odgovarajućih stručnih i državnih organa. No, društvene potrebe nisu neka imaginarna kategorija nezavisna od pojedinaca, od učenika. Sastavnica opštih trebalo bi da budu pojedinačne potrebe (sticanje znanja i sposobnosti neophodnih za učešće u radnim procesima, društvenim i kulturnim aktivnostima i zaštiti neposredne životne sredine). Ali između pojedinačnih i opštih potreba nema potpunog poklapanja. Neki pojedinac je izrazito talentovan za muziku i njemu nije dovoljno ono što nude programi osnovnih škola pa mu treba omogućiti, kroz posebne aktivnosti, da te svoje potrebe zadovolji.

Kad govorimo o ekološkim potrebama, možemo poći od Aristotelovog stava o jedinstvu prirodnog i humanog. U savremenoj civilizaciji odstupilo se od tog humanističkog ideala jer je građansko društvo postavilo potpuno suprotan kriterijum vrednovanja odnosa čoveka i prirode. Taj princip zahteva da čovek dominira nad prirodom i da pod svojom vlašću drži okružujuću sredinu. Time je, kako kaže P. Arsić, kompleksan odnos čoveka i okoline redukovan na shemu cilj–sredstvo. Suštinu toga odnosa čini relacija subjekat–objekat, odnos dominacije i potčinjenosti, aktivnosti jedne i pasivnosti druge strane, a čovek se u tom odnosu prema prirodi postavlja ratnički, osvajački, rušilački. Moć se javlja kao vrhunsko načelo, a tehnika zadobija potpunu prevlast nad prirodom i čovekom (Arsić, 2004). Nauka se danas identifikuje sa prisvajanjem prirode, ali se to prisvajanje vrlo često svodi na nemilosrdno korišćenje i uništavanje. Krčenje šuma se dugo tumačilo kao čovekova potreba, a sada se uviđa da čovek od toga ima daleko veće štete nego koristi. Takav odnos nije u skladu sa antičkim idealom o jedinstvu čoveka i prirode. Možda tu treba tražiti razloge što je mnogo godina prošlo dok su teoretičari definisali ekologiju, nezavisno od samih potreba. Mnogi joj pristupaju interdisciplinarno i nalaze joj mesto u prirodnim, ali i u društvenim naukama. Profesor Danilo Ž. Marković posebno ističe definiciju ekologije koju je dao Francuz Dažo, a on ekologiju smatra naukom koja »izučava uslove stanovanja bića i uslove sredine u kojoj žive« (Marković, 2005: 30). Ovo je očigledno mnogo šire od čisto biološkog shvatanja ekologije, nezavisno od njenih potreba.

Čovek je duhovno bogat onoliko koliko su bogate njegove potrebe, naročito one višeg reda. Ekološke potrebe su unutrašnji zamajac koji goni pojedinca da se odgovorno ponaša prema životnoj sredini, što znači i prema sebi i prema drugima. Za našu temu je bitno naglasiti da je uloga škole ne samo da učenicima omogući da steknu eko-

loška znanja nego i da kod njih razvije ekološke potrebe, jer one će ih pokretati i da samostalno proširuju ekološka znanja i da čuvaju i unapređuju životnu sredinu. Potrebe prerastaju, gotovo da se izjednačuju sa interesovanjima, a ova vode ka vrednostima, dakle i ka ekološkim vrednostima. Zadatak škole je da sistematično deluje na razvijanje ekoloških potreba, isto kao što joj je i zadatak da razvija potrebe i interesovanja za izučavanje jezičkih i matematičkih zakona i pravila. Taj njen zadatak je dvostruk: a) da ekološki obrazuje učenike i b) da ih ekološki vaspitava. Može se možda prigovoriti da se u ekološkom obrazovanju sadrži i vaspitanje, ali mi smatramo da te dve kategorije nisu sinonimne. Cilj je ne samo da učenici znaju nego i da im ponašanje bude u skladu sa znanjem. Škola treba da deluje u tri pravca: prvo, da saznajnoekološki obogati učenike; drugo, da ekološki podsticajno deluje svojim unutrašnjim ambijentom (učionice i drugi prostori, dvorište i vrt, kuhinja itd.); treće, da unapređuje učeničko ekološko ponašanje uvek i na svakom mestu delujući i preko roditelja i preko lokalne zajednice.

Na razvoj ekoloških potreba utiče, s jedne strane, i sredina sa svojim ciljem – podsticajima, ali i sam čovek koji tu sredinu obogaćuje novim oblicima i sadržajima. Mnoge potrebe su, dakle, rezultat interakcije u kojoj čovek, svesnim uticajem, menjanjem i obogaćivanjem sredine u kojoj živi, utiče na razvoj novih potreba i vrednosti, kao i na usavršavanje postojećih, dajući im sve potpuniji ljudski smisao. O. Gajić naglašava dvosmerne relacije u ovom procesu, pošto je nemoguće govoriti o razvoju jedinke u okvirima ekoloških sistema, nezavisno i odvojeno od razvoja odnosa između jedinke i sredine. Utičući aktivno na sredinu, dete u isti mah utiče i na sopstveni razvoj. Polazeći od univerzalnosti ekologije kao interdisciplinarne holističke oblasti, ona smatra da ekološko vaspitanje i obrazovanje treba da budu usmereni na ličnost u celini, uz prevladavanje klasičnog racionalističkog pristupa, zahvatanjem afektivnih, konativnih dimenzija, pored kognitivne sfere fokusirane prevashodno na formiranje kognitivnih obrazaca. Ona se poziva na Dž. Brunera koji učenika posmatra kao proaktivno biće, biće koje ne reaguje samo pasivno na spoljne nadražaje, koje je u stanju da planira i predviđa reakcije i kreativno se odnosi prema njima. Ono što se uči ne nalazi se u gotovom obliku ni u subjektu, tj. učeniku, ni u objektu, tj. okolini. Ono se formira u samom procesu interakcije učenika i okoline (Gajić, 2005: 346). I Lj. Knežević smatra da se interakcijski odnos ne ograničava samo na kognitivni proces koji se, kao psihološka i gnoseološka kategorija, mora didaktički i metodički operacionalizovati, uključujući istovremeno i afektivno i psihomotorno područje sa kojim će činiti prostorno-vremensku i delatnu celinu (Knežević, 1995: 112).

Jedan od značajnih faktora u razvoju i oplemenjivanju ljudskih potreba jeste organizovanost i ekološka oplemenjenost sredine u kojoj učenici žive i rade. Ukoliko u sredini u kojoj žive učenici postoje šire mogućnosti za izbor ekoloških aktivnosti, utoliko postoje i bolji uslovi da ekološke potrebe učenika budu intenzivnije i raznovrsnije. Bez ekoloških aktivnosti nema razvijanja niti zadovoljavanja učeničkih ekoloških potreba. Ako je sredina ekološki siromašnija sa malim brojem objekata na raspolaganju, manje će potreba biti podstaknuta.

U procesu izgradnje ekoloških potreba postoji određeni kontinuitet razvoja u kome prethodne generacije prenose iskustva sledećim. Stupajući u život, čovek usvaja ekološka iskustva koja su stekla prethodna pokoljenja. Ovladati tim iskustvom znači ovladati ekološkim znanjem i veštinom prethodnih generacija, dakle, razvijati kod sebe određene sposobnosti i potrebe. Ako izostanu aktivnosti i dodir ljudske ličnosti sa ekološkim vrednostima, izostaje razvijanje i zadovoljavanje ekoloških potreba.

Za ovaj rad je veoma bitno da se utvrdi na kom se mestu u klasifikaciji potreba nalaze ekološke potrebe. Već smo kazali da teoretičari dele potrebe na primarne (biološke) i sekundarne (potrebe višeg reda, društvene). Nismo našli u literaturi da se neko posebno bavio ovim pitanjem. Bez obzira na to što je podela potreba na dve navedene grupe vrlo široka, čini nam se da bismo pogrešili ako bismo ekološke potrebe smestili u bilo koju od tih dveju grupa jer po nekim elementima spadaju u jednu, a po drugim u drugu grupu. Vazduh, voda i hrana jesu osnovne biološke potrebe čoveka, a ujedno su osnova ekologije koja se bori za zdravu prirodnu sredinu neophodnu za normalno življenje i opstanak današnjih, a naročito budućih generacija. Reč je, dakle, o egzistencijalnim potrebama, onim biološkim, ili, kako se u literaturi nazivaju, primarnim. S druge strane, za odgovoran odnos prema životnoj sredini nisu dovoljne samo nasleđene potrebe, potrebna su znanja, o tome kako se priroda čuva, unapređuje i oplemenjuje, potrebna su znanja koja vode do određenog vrednosnog sistema u kome su ekološke potrebe na samome vrhu.

Sagledavanje stanja je, svakako, neophodna etapa u procesu savremenog samosaznavanja ekoloških potreba i kvaliteta čovekovog življenja uslovljenog kvalitetom prirode, ali ono ima svrhe jedino ako služi unapređivanju te prirode. U ovome kontekstu postavljaju se dva pitanja o ulozi obrazovanja: a) koliko je obrazovanje uzročnik što je došlo do vrlo nepovoljnog stanja i b) koliko obrazovanje može pomoći u zaštiti i unapređivanju čovekove okoline. Odgovor na prvo pitanje nije jednostavan jer je mnogo uzroka koji su doveli do degradacije prirode, ali jedan, istina mali, deo krivice pada na obrazovanje i školski sistem. Da su oni koji odlučuju o proizvodnji i upotrebi štetnih materija kroz obrazovni sistem stekli potrebu da zaštite životnu sredinu, formirali neophodnu ekološku svest i usvojili ekološke vrednosti, sigurno bi promišljenije i odgovornije odlučivali o proizvodnim i drugim poduhvatima koji ugrožavaju čovekovu okolinu. Do pedesetih godina dvadesetog veka uopšte se nije pominjala potreba da u nastavnim programima bude zastupljeno ekološko vaspitanje i obrazovanje.

Pošto je sagledana opasnost od ugrožavanja ravnoteže između čoveka i njegove sredine, između prirode i društvenih aktivnosti, a to pada u drugu polovinu dvadesetog veka, počelo se ukazivati na potrebu za ekološkim vaspitanjem i obrazovanjem, za razumnijim odnosom čoveka prema prirodi i za poštovanjem prirodnih zakonitosti. Učenik još u školi treba da shvati da čovek nije samo društveno nego i biološko biće i da prirodu može menjati i prilagođavati sebi samo u onoj meri koja ne ugrožava njene vitalne funkcije i zdravlje ljudi. Normalno je da čovek prilagođava prirodu svojim potrebama, ali nije shvatljivo da to čini tako da dovodi u opasnost vlastiti opstanak. Prilagođavanje treba da bude obostrano, tj. i čovek treba da se prilagođava prirodi.

Doprinos i upozorenja međunarodnih organizacija da treba zaštititi životnu sredinu

Zato, skoro da nema nijednog međunarodnog skupa posvećenog zaštiti i unapređivanju čovekove sredine, a da na njemu nije ukazano na potrebu za obrazovanjem i vaspitanjem s ciljem da se sačuvaju i poboljšaju prirodni uslovi čovekovog življenja. Neki od veoma važnih međunarodnih skupova bili su posvećeni isključivo ekološkom vaspitanju i obrazovanju.

U kojoj meri ekološke potrebe mogu biti u funkciji zaštite neposredne životne sredine, ukazuju i dokumenti Ujedinjenih nacija o ekološkoj problematici. Prva konfe-

rencija Ujedinjenih nacija posvećena zaštiti životne sredine, održana u Stokholmu polovinom 1972. godine, značajna je po tome što je na njoj zaključeno da se problem zagađivanja životne sredine može rešiti jedino paralelno sa rešavanjem ekonomskih i socijalnih problema, tj. ujednačavanjem standarda na globalnom nivou kroz međunarodnu saradnju. O životnoj sredini su usvojena osnovna načela koja se smatraju Ekološkim ustavom planete. U usvojenoj Deklaraciji se ističe da je čovek istovremeno i proizvod i tvorac okoline koja mu daje sredstva i omogućava napredak. Čovek je tokom svoga razvitka stekao potrebu da menja svoju okolinu na nebrojeno načina. Oba oblika čovekove okoline, i prirodni i društveni, bitna su za njegovo blagostanje i uživanje osnovnih prava.

Druga konferencija Ujedinjenih nacija o životnoj sredini i razvoju održana je u Rio de Žaneiru polovinom 1992. godine, i na njoj je usvojena Deklaracija koja sadrži 27 principa. Pomenućemo samo potrebu za očuvanjem životne sredine koja se ističe u principu za ostvarivanje održivog razvoja.

Veliki skup posvećen biološkoj raznovrsnosti na svetskom nivou održan je septembra 2003. godine u Durbanu (Južnoafrička Republika). Organizator je bila Svetska unija za očuvanje prirode. Raspravljano je o budućnosti zaštićenih prirodnih područja, o razvoju eko-turizma i o primeni održivog načina borbe protiv siromaštva. Ocenjeno je da je biološka raznovrsnost vrlo ugrožena i upozoreno da preti opasnost od istrebljenja za 11.000 biljnih i životinjskih vrsta. Zaštićenu prirodu ugrožavaju nekontrolisane ekonomske i socijalne aktivnosti. Na ovom skupu, pored ostalog, ukazano je na to da su ekološke, ekonomske i socijalne potrebe sastavni deo koncepta održivog razvoja. Obrazovanje o održivom razvoju mora biti interdisciplinarno i počivati na svestranom i globalnom pristupu.

Ekološke potrebe moraju da se nađu u svim nastavnim područjima i moraju se razvijati u tri pravca: razvijanje svesti svih građana, uključivanje u konkretne akcije i usavršavanje stručnjaka u ovoj oblasti (Naučni skup održan u SANU, Beograd, 1979. godine).

Na ovom skupu odlučeno je da zaštitu životne sredine ne treba tretirati kao suvoparni školski predmet. Naglasak mora da bude na interdisciplinarnom pristupu, koji treba ljudima na svim nivoima – pojedinačnom, grupnom i nacionalnom – da omogući da racionalno biraju i odlučuju (Jugoslovenski kolegijum *Obrazovanje i zaštita životne sredine*, Ohrid, 1983). Nastava i obrazovanje su od ključne važnosti za razumevanje osnovnih ekoloških potreba i principa i za njihovu primenu u sprovođenju mera i aktivnosti u zaštiti životne sredine.

Zbog sve veće ugroženosti životne sredine, ekološki problemi postaju predmet razmatranja i napora da se čovekova okolina zaštiti i unapredi. Problem ishrane stanovništva povezuje se sa činjenicom da kisele kiše, koje su posledica spaljivanja fosilnih goriva radi proizvodnje energije, uništavaju vegetaciju, prvenstveno šume i poljoprivredno zemljište. Vodotoci, jezera i mora, već su kontaminirani do te mere da je ugrožen živi svet u njima, čime se posredno smanjuju izvori za ishranu stanovništva. Industrijska proizvodnja i sve veća hemizacija u poljoprivredi (pesticidi, sredstva za zaštitu bilja) zagađuju izvore vode za piće. Ekološki problemi generišu i populacione poremećaje i izazivaju socijalne tenzije.

Jer, pored mnogih ekoloških poremećaja (katastrofa) koji nam se već dešavaju, u pojedinim zemljama dolazi i do nesrazmernog porasta stanovništva. Godine 1999.

na planeti Zemlji bilo je šest milijardi ljudi, a 1804. godine samo jedna milijarda. Procenjuje se da će pre 2020. godine biti znatno više od sedam milijardi ljudi.

Svetski moćnici žele da smanje broj stanovnika na planeti jer smatraju da se degradacija i iscrpljivanje prirodnih bogatstava poivećavaju s porastom stanovništva. Čak i mnogi autori ističu da na planeti ima sve manje mesta. Broj stanovnika na Zemlji će se, prema predviđanjima francuskog Nacionalnog instituta za demografska istraživanja, do 2050. godine popeti sa sadašnjih sedam milijardi i sto četrdeset jedan milion na blizu deset milijardi, tačnije na devet milijardi i sedamsto trideset jedan milion žitelja. Posle toga, sve do 2100. godine, trebalo bi da stagnira, kada bi broj stanovnika trebalo da se kreće između deset i jedanaest milijardi. Poređenja radi, Zemlji je, inače, bilo dovoljno svega 12 godina (1999–2011) da za celu milijardu uveća ukupnu populaciju; podatak koji nas još više upozorava na potrebu da se priroda zaštiti.

Broj stanovnika, kao i dosada, doduše, neće ravnomerno rasti. Dok će svi ostali uvećavati svoj demografski potencijal, on će u Evropi opadati, izuzev u nekim ekonomski razvijenim zemljama. Na drugojoj strani, u Africi će tako 2050. godine živeti dve milijarde i četiristo trideset pet miliona ljudi, što je više nego dvostruko u odnosu na sadašnju milijardu i sto jedan milion.

Trenutno, šest najnastanjenijih zemalja na svetu – Kina, Indija, SAD, Indonezija, Brazil i Pakistan – ima tri milijarde i petsto devedeset miliona stanovnika, više od polovine na planeti. Zanimljivo je da će u Kini 2050. godine biti manje stanovnika nego danas: milijardu i trista deset miliona umesto milijardu i trista šezdeset miliona. Svih ostalih u ovoj grupi biće više. Značajno je napomenuti da će Indija uzeti primat Kini i postaće najmnogoljudnija zemlja na svetu jer će 2050. godine imati milijardu i šeststo pedeset dva miliona stanovnika (danas ima milijardu i dvesta sedamdeset šest miliona).

Ova predviđanja francuskog Nacionalnog instituta za demografska istraživanja o povećanju broja stanovnika na planeti ukazuju na to da će potrebe za zaštitom prirode biti veće. To istovremeno znači da će se potrebe za čistom vodom, vazduhom i zdravom hranom u budućnosti povećavati, ne samo na lokalnom već pre svega na globalnom planu, što nas upozorava na to da zaštita neposredne životne sredine nije samo problem lokalne samouprave već svetski problem.

Zato je Organizacija ujedinjenih nacija pre desetak godina proglasila 22. mart za Svetski dan voda, s namerom da istakne važnost vode i ograničavajuću ulogu u razvoju. Bližimo se vremenu kada će potreba za vodom premašiti zalihe. Nakon toga prestaje razvoj, započinju borbe za vodu, a postoji čak i opasnost od međudržavnih ratova.

Zbog zagađenja reka, potrebe za vodom povećavaju se brže, a njena količina se ne menja. U nedavno objavljenom izveštaju Ujedinjenih nacija upozorava se na mogućnost da sredinom ovog veka čak sedam milijardi ljudi bude suočeno sa nedostatkom pijaće vode ukoliko se ne preduzmu hitne mere. Reč je o najvećoj dosada sačinjenoj studiji o količinama pitke vode koje svet ima na raspolaganju. Predviđanja Ujedinjenih nacija prilično su mračna. U izveštaju se ističe da će se izvori vode stalno smanjivati zbog porasta broja stanovnika, zagađenja i klimatskih promena. U narednih dvadeset godina, prosečna količina vode kojom će ljudi raspolagati biće manja za trećinu, zato će biti neophodno prečišćavanje otpadnih voda kako bi se one koristile za navodnjavanje i proizvodnju hrane.

Energetika odnese petnaest procenata svetske potrošnje vode, a u naredne dve decenije potrošnja tog sektora mogla bi da poraste za dvadeset procenata, upozoravaju

iz Međunarodne agencije za energiju (IEA). Godišnje se za proizvodnju energije u svetu potroši petsto osamdeset milijardi kubnih metara sveže vode, što je više vode nego što se potroši u poljoprivredi i za piće. Sektor energetike (u svetu) potroši vode koliko ima u Gangu (Indija) ili Misisipiju (SAD), rekama koje su među najvećima u svetu – ističe se u novom izveštaju Agencije »Svetske energetske perspektive«. Vađenje, prevoz i prerada fosilnog goriva, kao i navodnjavanje sirovine za biogorivo, čine proizvodnju energije veoma zavisnom od vode, a u budućnosti se očekuju sve veća ograničenja kad je reč o ponudi vode. Izveštaj Ujedinjenih nacija upozorava da 6000 ljudi u svetu dnevno umre od dijareje, a količina zagađene vode veća je nego u basenima deset najvećih svetskih reka.

Od 1970. do 1998. godine uništili smo trideset procenata prirode na planeti Zemlji. Takođe se za to vreme udvostručila potrošnja hrane i vode, a pedeset procenata tekućih voda trajno je uništeno. Izuzetak je Ruska Federacija koja u nedirnutom obliku poseduje gotovo četvrtinu svetskih korisnih iskopina i dvadeset procenata slatke vode. Samo u malo naseljenom Sibiru nalazi se i prirodni fenomen – najveći u svetu rezervoar pijaće vode vrhunskog kvaliteta – jezero Bajkal.

Čoveku je neophodno najmanje pedeset litara vode dnevno za piće, kuvanje i održavanje higijene. Ipak, još 1999. godine milijardu ljudi na planeti nije imalo taj minimum. Do 2025. godine dve trećine čovečanstva osetiće ozbiljnu potrebu za vodom. Procene stručnjaka kažu da oko milijardu i sto miliona ljudi nema pristup pijaćoj vodi, a dve i po milijarde nemaju obezbeđene sanitarne uslove. Oko 6000 dece mlađe od pet godine svakog dana umire od bolesti prouzrokovanih zagađenom vodom, kao i više od pet miliona ljudi godišnje.

Ako ne shvatimo ova upozorenja, bez obzira na to što ekološke potrebe za zaštitom životne sredine počinju da se razvijaju, proći će, verovatno, mnogo vremena dok sadašnje generacije ne promene filozofiju života u toj meri da im zaštita prirodne i životne sredine bude svakodnevna aktivnost i navika.

Onda nije slučajno što se Džozef Žarden pita da li se početkom dvadeset prvog veka globalno suočavamo sa ekološkim izazovima koji su bez presedana. Suočavamo se sa njima ili ih proizvodimo? Da li se to čovek okrenuo protiv prirode ili je priroda počela da se sveti za sve što joj je čovek u svojoj kratkoj istoriji neodgovorno uradio? Da li čovečanstvu preti ekološka katastrofa i šta u toj situaciji treba raditi? Da li je priroda čovekov neprijatelj koga treba pobediti, pokoriti i privesti nekoj korisnoj humanoj nameni, ili je čovek deo šire zajednice u kojoj međuzavisnost ima primat (Džozef, 2006: 138)?

Zato ekološke potrebe za očuvanjem i zaštitom prirode, kao dela ekološkog nasleđa koji često ne poznaje granice, obavezuje sve države da svojim normativnim, planskim i drugim merama spreče i očuvaju biološku raznovrsnost planete.

Zaključak

Odgovor na pitanje zašto smo se opredelili za ovu temu treba tražiti u činjenici što se prirodna bogatstva, koja održavaju život na ovoj planeti – vazduh, voda i zemlja – zagađuju ili iscrpljuju alarmantnom brzinom.

Mnogi stručnjaci iz ove oblasti smatraju da je svet na ekološkoj prekretnici. Minut je do dvanaest kada se treba odlučiti između potrebe i humanosti. Pogrešan izbor imaće nesagledivih posledica za generacije koje dolaze. Zato mlade generacije mo-

ramo upozoriti na to da probleme vezane za zagađivanje životne sredine, ubrzani industrijski razvoj i rast i iscrpljivanje prirodnih resursa shvate kao opasnost po budućnost civilizacije.

Sva ova upozorenja odnose se na sve nas – da se odgovornije ponašamo ne samo prema prirodi već i prema neposrednoj životnoj sredini. Na više međunarodnih skupova upozoreno je na neophodnost da se donesu nastavni planovi i programi po kojima će škole obrazovati i vaspitavati učenike kako da štite i unapređuju neposrednu životnu sredinu. Ovo se posebno odnosi na decu koja pohađaju predškolske ustanove i na učenike mlađih razreda osnovne škole jer se oni tada nalaze u fazi najintenzivnijeg razvoja kada se formiraju njihove potrebe, interesovanja i vrednosti koje ostaju trajne.

Složenoj problematici izbora sadržaja ekološkog vaspitanja učenika i modelovanja adekvatnih programa u nastavi predmeta priroda i društvo i ostalih predmeta gde je to moguće, neophodno je pristupiti sa aspekta ekoloških potreba i interesovanja učenika jer je reč o novom i dosta originalnom pristupu u modelovanju (koncipiranju) nastavnih programa. Naime, u pojedinim studijama stručnjaci ističu da je najvažniji cilj obrazovanja i vaspitanja razviti potrebe učenika.

Zato nije slučajno što danas ekonomski razvijene zemlje imaju ne samo veću potrebu već i mogućnost za rešavanje ekoloških problema nego zemlje i narodi koji se bore sa egzistencijalnim problemima, kao što su nedostatak hrane, vode i drugo. Problemi nastaju kada dolazi do sukobljavanja interesa ekonomskih i ekoloških potreba.

Nerealno je od učenika i nastavnika očekivati samo razumevanje do te mere da će oni moći da iskažu svoje potrebe i interesovanja za ekološke probleme kojima ćemo unaprediti nastavne programe. Da bismo shvatili samorazumevanja, možemo poći od opšte razine, kojoj smo ranije pribegavali, između potreba, interesa i želja. Potrebe se mogu shvatiti kao oni elementi koji su neophodni za opstanak. Hrana, odeća, zaklon, nezagađen vazduh i nezagađena voda jasni su primeri potreba (Čobeljić, 1991: 347).

Prema tome, postoji ta veza između interesa i potreba s jedne strane i neposrednog okruženja, prirode, s druge strane. Iz svega toga proizlazi da se potrebe, interesovanja i želje mogu preklapati. Primera radi, dobro jelo i čist vazduh nešto su što je čoveku potrebno, i za šta on ima interes da ih stekne (Isto, 349).

Mogu se mladi opredeliti za neke interese vezane za neposrednu životnu sredinu, mogu imati potrebe za čistom vodom ili čistim vazduhom, ali to ne može biti samo njihov izbor, njihova želja, već je to mnogo kompleksniji problem. Ta kompleksnost se ogleda i u preklapanju potreba i želja sa interesima koji postoje u određenom društvu. Na jednoj strani, izražena je potreba za čistim vazduhom, a na drugoj interes da se izgradi fabrika koja će donositi profit ali će zagađivati vazduh u neposrednoj prirodnoj okolini.

Naime, neke veoma ekološki razvijene zemlje, da bi povećale svoje profite, razvijaju bez ograničenja neke grane privrede koje ne samo što zagađuju životnu sredinu već direktno utiču na smanjenje ozonskog omotača, i time ugrožavaju ne samo sebe već i sve ostale zemlje sveta, pa samim tim i planetu Zemlju. Zato je neophodno, prema mišljenju većine teoretičara, da promene prema ekološkoj sredini započnu od najmlađih – dece i omladine. Tako da dileme koje su se javile u vezi sa pitanjem kada početi sa ekološkim vaspitanjem, da li sa polaskom dece u školu ili kasnije, jesu lažne dileme jer je neophodno decu ekološki vaspitavati još u porodici, kasnije u predškolskim ustanovama, osnovnoj i srednjoj školi i na fakultetu.

Neophodno je ne samo sa ekološkim potrebama već i sa ekološkim vaspitanjem i obrazovanjem nastaviti i kasnije, jer se došlo do saznanja da je učenje i obrazovanje ne samo ključ za razumevanje zaštite radne i životne sredine već i osnova za čuvanje čoveka od nepoželjnih uticaja razvoja tehnologije i nepoželjnih uticaja nekontrolisanog razvoja nauke.

Zaštita životne sredine jeste potreba koja se nametnula kao imperativ i najveći izazov savremenog društva, pa je ona, verovatno, doprinela da se promenama u vrednosnom sistemu pojedinaca i društva u celini dolazi do buđenja ekološke svesti.

Na mnogim međunarodnim skupovima i konferencijama usvojeno je niz mera i postupaka koji bi doprineli otklanjanju ili umanjenju izvora ugrožavanja životne sredine. Kako je reč o globalnom problemu koji ugrožava velike prostore i prevazilazi nacionalne granice, to je logično što se javlja potreba da međunarodna zajednica dobije najznačajniju ulogu u očuvanju životne sredine.

Literatura

1. Arsić, P. (2004). Čovek, priroda, tehnika. Preuzeto sa: http://www.sgi.co.ui/htlm/0022o6.htlm
2. Brun, G. (1994). *Ekološka edukacija – ključ daljeg opstanka.* Beograd,
3. Vilotijević, M. (1999). *Didaktika 2*. Beograd: Učiteljski fakultet.
4. Gajić, O. (2005). Ciljevi i zadaci vaspitanja i obrazovanja za zaštitu životne sredine – podsticajni ili ograničavajući činioci učenja. U: Naučni skup *Čovek i radna sredina (XIII)*, Niš.
5. Glazačev, N. S., Kogaй, A. E. (1998). *Экологическая култъура и образованје: очерки социалъной экологиjи*. Moskva.
6. Grupa autora (1991). *Kako spasiti Zemlju, šta stvarno možemo uraditi*. Beograd: Studio Angel.
7. European Bank for Reconstruction and Development (EBRD), Maj 2008, Politika zaštite životne sredine i socijalna politika. Preuzeto sa www.ebrd.com/downloads/about/sustainability/espserb.p
8. Ebbesson, J. (2002). *Access to justice in environmental matters in the EU*. London, NewYork.
9. Robinson, J., Barton, J., Dodwell, C., Heydon, M., Mitton, L. (2007). *Climate change law: emissions trading in the EU*. London.
10. Knežević, Lj. (1995). *Teorijski osnovi nastave Prirode i društva, taksonimjiski pristup.* Beograd: Učiteljski fakultet.
11. Marković, D. Ž. (2005). *Socijalna ekologija*. Beograd: ZUNS.
12. Pijaže, Ž. (1990). *Učenje i razvoj*. Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
13. Čobeljić, N. (1991). *Društvenoekonomski aspekti zaštite životne sredine, zbornik Problemi nauke u budućnosti*. Beograd: SANU.
14. Džozef, R. de Žarden (2006). *Ekološka etika – uvod u ekološku filozofiju.* Beograd: Sužbeni glasnik.

* * *

ECOLOGICAL NEEDS FUNCITONING IN ENVORONMENT PRESERVATION

Summary: *In the paper, we stressed the significance of needs and interests as determining criterion of ecological education and pedagogical work with the aim of environment preservation. Many papers have been published on the needs, there are many theoretical approaches to this matter, but they all have unique attitudes needs of humans are both biological and social, and ecological education is actual both as methodological and ecological issue. We have tried to stress that the needs come from human existence and that they appear as a consequence of conditions in which a man lives. In this context, we particularly stressed ecological needs, which within pedagogical work of school contribute to ecological education and pedagogical work of students and forming their ecological consciousness.*

Key words: *needs, ecological needs, close environment, ecological consciousness, and student.*

* * *

ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ФУНКЦИИ ОХРАНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Резюме: *В настоящей работе, как решающий критерий экологического образования и воспитания в целях защиты окружающей среды, мы подчеркиваем важность потребностей и интересов. Есть много опубликованных материалов о потребностях, есть много различных теоретических подходов к этому вопросу, но все они разделяют одну позицию – потребности человека имеют и биологический и социальный характер и экологическое образование является весьма актуальным как методическая и экологическая проблема. Мы старались подчеркнуть, что потребность – продукт существования человека, что она возникает как результат условий, в которых человек живет. В этом контексте, мы указали на экологические потребности, которые, в рамках педагогической деятельности школы, способствуют развитию экологического образования и воспитания учащихся и формируют их экологическую грамотность.*

Ключевые слова*: потребность, экологические потребности, ближайшее окружение, экологическая грамотность, учащийся.*

Dr Slavoljub HILČENKO
Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača
Subotica

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK: 371.333/.335
371.68:004.928

UČENJE I MODELI ANIMIRANIH FILMOVA U RAZREDNOJ NASTAVI

Rezime: *Instrukcioni tim koji su činili domaći i inostrani autori razvio je tri modela animiranih filmova pod nazivima: »Kravlja posla«, »Tačka, linija...« i »Geometrijska tela« sa ciljem da se tradicionalna nastava inovira, osavremeni i približi na korak interesovanjima i sposobnostima dece digitalnog doba. Ciljnu grupu ovih animiranih filmova čine učenici od prvog do trećeg razreda osnovne škole. Filmovi su realizovani u rasponu od klasičnog animiranog filma do filma sa kvizom i učenja putem manipulacije animacijom (osobine svojstvene video-igricama), heurističkom i metodom pokušaja i pogrešaka. Pored predstavljanja animiranih filmova, date su teorijske osnove u razvoju ovih aplikacija, njihove karakteristike, tematska opredeljenja i primeri primene.*

Ključne reči: *interaktivni animirani film, savremena nastava.*

»Crtani filmovi veoma su pogodni za rad na času. Deca ih vole, a o njima se može razgovarati kao o pročitanom tekstu. Mogu se koristiti u bilo kom delu časa«[1]. Ovako govori Dušan Pejčić, učitelj sa dvadesetpetogodišnjim radnim iskustvom. Prema Hilčenku (2008a: 227–242), »nastavne sadržine *udenute* u atraktivnu formu animiranog filma (sa pratećim interaktivnim kvizom), dokazale su svoju superiornost u odnosu na klasične oblike učenja«. Školsko gradivo oblikovano u skladu sa kognitivnom teorijom učenja i principima za multimedijalno oblikovanje nastavnih sadržina po Majeru (Mayer, 2005) to potvrđuje. Kognitivna teorija učenja predočava i dejstva sedam načina dizajniranja multimedijskih poruka. Sa praktične strane, skup od ovih sedam osnovnih principa za kreiranje multimedijskih poruka predstavlja savete kako oblikovati reči i slike. Ova očekivana dejstva prošla su niz testiranja u seriji eksperimentalnih studija, uključujući merenja transfera i pamćenja. Posmatrani globalno, dobijeni rezultati su visokopostojani pri predviđanju kognitivne teorije multimedijskog učenja, pa time daju podršku koncepciji kako ljudi integrišu vizuelno-verbalna i manipulativno-motorička predstavljanja (Hilčenko, 2008v).

[1] http://plavikrug.wordpress.com

Na stranicama popularnog veb-sajta MozakPOP (BrainPOP)[2] predstavljeni su rezultati eksperimentalnog istraživanja i efekti primene ovako oblikovanih animiranih sadržina za učenje u komparaciji sa klasičnim metodama rada koje nisu uključivale takve forme. Idejni tvorac ovog veb-sajta dr Avraham Kadar, imunolog i pedijatar, bio je podstaknut željom da na kreativan način teže razumljive sadržine objašnjava svojim mlađim pacijentima. Osnovan 1999, BrainPOP kreira animirani kurikulum zasnovan na sadržajima namenjenim učenicima i učiteljima. Sadržaji sajta (animirani filmovi, kvizovi...) koje podržavaju i podstiču postignuća iz oblasti umetnosti i muzike, engleskog jezika, zdravlja, matematike, nauke, istorije i tehnologije, sa preko 700 naslova, imaju širok spektar primene. Od grupnog rada, preko rada jedan na jedan u učionici, kao virtuelna škola, kod kuće, na mobilnim uređajima, bilo za usvajanje novih sadržaja, bilo za testiranje znanja. Svojim konceptom sajt je pogodan za obrazovanje u 21. veku, a svi proizvodi su kompatibilni sa interaktivnim belim tablama, projektorima, »Mac« ili personalnim računarima i tabletima. Nema potrebe za preuzimanjem, instalacijom ili posebnim hardverom i softverom. Korisnici BrainPOP softvera pokazali su znatno bolje rezultate rada u veštinama razumevanja pročitanog teksta i u školskim predmetima kao što su: fizika, matematika, hemija, biologija i strani jezik, a umereno bolje rezultate u vokabularu za razliku od učenika onih odeljenja koja nisu koristila BrainPOP.

»Ukoliko želimo da uključimo kompjuter u učenju dece (pred)školske dobi, sadržine, a još više koncepte učenja, moramo prilagoditi njihovim karakteristikama. Deca ove dobi svet oko sebe (pa i apstraktne matematičke pojmove) spoznaju i usvajaju *rukama, očima i ušima, odnosno kroz igrolike i manipulativne aktivnosti*« (Kamenov, 1997). Multimedijalne obrazovne sadržine moramo tako oblikovati da budu bliže prirodnom procesu učenja (pred)školaca. Prema mišljenju Vladisavljevićeve, osnovni problem u učenju na prelazu sa manipulativnog (motoričkog i konkretnog) na apstraktno učenje, odnosno na prelazu sa metoda igre ka metodama zastupljenim u razrednoj nastavi i apstrakciji, jeste prevelika brzina, pa deca imaju dosta problema u učenju u školi, u čitanju, pisanju, računanju...[3] Osnovna intencija jeste da se taj proces maksimalno uspori i uprosti. Međutim, tu ni savremena tehnologija ne može biti od velike koristi ako ne primenimo učenje *putem manipulacije animacijom* sa metodom pokušaja i pogrešaka, koje bi bile najbliži elektronski ekvivalent manipulativnim (prirodnim) aktivnostima u učenju (Hilčenko, 2012: 305–317).

U tom smislu, treba inovirati nastavne planove i programe u kojima će i primena računara biti samo jedan od nebrojenih »alata« za učenje. Nadalje, savremena škola kojoj težimo mora da ponudi okruženje primereno »generaciji Z«, dakle, nastavne sadržine, modele i metode učenja u obliku bogatih grafičkih aplikacija. Zbog izraženih perceptivnih sposobnosti današnjih mladih, oni vrlo lako prihvataju vizuelne forme i bolje uče iz njih. Nadležni i učitelji treba da prate ove promene i da ponude sadržaje koji se radije gledaju nego slušaju. Predstavljeni animirani filmovi »Kravlja posla«, »Tačka, linija... « i »Geometrijska tela« pokušali su da ispune ove zahteve. Nadalje, autori su nastojali da ove koncepte učenja i sisteme provere znanja osmisle tako da ne budu puko reprodukovanje sadržaja, već da svojim pristupom (pitanjem KAKO učiti), formula-

[2] http://www.brainpop.com

[3] Vladisavljević, S. (1986). Poremećaji čitanja i pisanja. U: *Logopedija IV*. Beograd: ZUNS.

cijom pitanja i zadataka, podstaknu funkcionalno mišljenje kod dece. U realizaciji ovih zadataka autori su imali veliku pomoć instrukcionog dizajnera.

Polazne osnove u razvoju modela animiranih filmova

Prema Hilčenku (2003: 70–82), »instrukcioni dizajn (ID) podrazumeva nov i samostalan proces iznalaženja optimalnih strategija, načina rada i učenja ili dizajniranja nastavnih sadržina koje dete tokom svojih aktivnosti može pravilno, zanimljivo i ekonomično da usvoji. Novostečena znanja ovim postupkom obezbeđuju sebi trajnost i primenjivost u svakoj situaciji. ID se ne bavi sadržinskim problemima (ŠTA učiti), on je unutrašnja interdisciplinarna strategija (dakle, bavi se pitanjima KAKO učiti), ciljno je usmerena i svoj kriterijum uspeha nalazi isključivo u podizanju postavljenih ciljeva učenja. ID svoje uporište nalazi u postavkama kognitivne psihologije, koja zagovara radnu ulogu deteta putem kreativnog mišljenja, razumevanja i aktivnog učenja i rada, igre i istraživanja. Svojim *konceptualnim* modelima ID pruža potpuno nove teorijske osnove i prilikom razvoja njihove unutrašnje strukture i organizacije oslanja se na tradicionalnu didaktiku.« Po Valatu (Walat, 2011: 300–306), »metodika dizajniranja *multimedijalnog didaktičkog softvera* (MDS) pretpostavlja nekoliko zadataka: glavni zadatak je pripremiti proceduru dizajniranja MDS. Prvo, potrebno je definisati glavni didaktički cilj za ono za šta će softver biti od vitalnog značaja, potom dolazi didaktička analiza, karakteristike psihofizičkog razvoja učenika (primaoci MDS), pripremanje mehanizama za prvobitnu kontrolu, pripremanje strategije podučavanja i pripremanje prikladnog dizajna i potom korišćenje didaktičkog softvera u radu. Procedura će se završiti sa pripremom mehanizama za merenje i ispitivanje postojeće kontrole (formirane) i kontrole za prikupljanje (sažimanje).« Takođe, »za vreme dizajniranja strukture MDS sadržaja – možemo primeniti poznatu strukturu multimedijalnih knjiga, koja se sastoji od sledećih komponenata: blokovi informisanja, vežbanja, kontrole, organizacije, upravljanja i sinteze« (Valat, 2004).

Instrukcioni tim predstavljenih aplikacija kao polazne osnove u razvoju svojih animiranih filmova uzeo je u obzir i saznanja eksperimentalnih istraživanja kognitivne psihologije kada su u pitanju kapaciteti naših čula i principi za oblikovanje multimedijalnih sadržina slike-animacije, tekst i govor po Majeru (Mayer, 2005). Ova saznanja proveravana su i na uzorku naših učenika, čime je proširen osnovni Majerov kognitivni model multimedijskog učenja, *manipulativno-motoričkim učenjem* (Hilčenko, 2008v).

Modeli animiranih filmova

Predstavljeni animirani filmovi realizovani su u Flash Macromedia 8 i Adobe Flash Professional CS4 okruženju. Zvučne podloge snimljene su u programu Sound-Forge 10, tonskog studija »Čardaq«. Krenimo redom u predstavljanju ova tri koncepta učenja primenom savremene IT. Animirani film »Kravlja posla« namenski je razvijena aplikacija za nastavu Sveta oko nas i tematsku celinu »Koristi od domaćih životinja – krava« za prvi razred osnovne škole. Sadržaj animiranog filma predstavljen je šaljivim i deci razumljivom »jezikom«. Prikazane su koristi koje čovek ima od domaće krave: mleko, koža, meso, rogovi, kopita, kost, i proizvodi koji se od njih dobijaju. Dužina fil-

ma iznosi 1 minut i 55 sekundi.[4] Kod ovog modela animiranog filma, autori nisu insistirali na interaktivnoj aplikaciji, već više na klasičnom kratkom animiranom filmu u kombinaciji sa drugim nastavnim sredstvima i manipulativnim aktivnostima filma »Kravlja posla«. Pogledajmo model časa.

Prvi razred (20 učenika)

Nastavna jedinica: Koristi od domaćih životinja – krava (obrada)

1. Uvodni deo (5–10 min.): Interpretacija pesme »Krava« (Jovin, R.); razgovor o pesmi i isticanje cilja časa.
2. Glavni deo (20–25 min.): Projekcija animiranog filma »Kravlja posla«; razgovor o sadržaju filma = koristi od domaćih životinja – krava... (produbiti temu: ishrana, štala, mladunče – tele...). Grupni rad učenika (četiri grupe po pet učenika) na unapred pripremljenim »kružnim« radnim stanicama sa sledećim zadacima: I radna stanica – rešavanje nastavnog listića na temu »Koristi od krave«; II radna stanica »Samoposluga« – kupiti samo proizvode koji su dobijeni od krave; III radna stanica »PowerPoint interaktivni kviz Domaće životinje – krava« (nalazi se kao prilog na CD-u i sadrži 10 pitanja, na primer: Na nogama imam...); IV radna stanica – od raspoloživog didaktičkog materijala napraviti štalu u kojoj živi i hrani se domaća krava (diorama). Za rešavanje zadataka po stanicama učenici imaju 5–10 minuta, nakon čega menjaju radna mesta (rotiraju se), rešavajući zadatke na svim stanicama. Sledi razgovor i uopštavanje stečenih saznanja.
3. Završni deo (5–10 min.): Dogovor o poseti obližnjoj fabrici mleka »Somboled« u Somboru; posećujemo zanimljive veb-stranice o kravama; domaći zadatak – na internet stranicama pronaći zanimljivosti o domaćoj kravi.

Nastavna sredstva: (1) HOST – centralni računar sa bim-projektorom, (2) računar za grupni rad učenika, PowerPoint interaktivna kviz prezentacija, zvučnici, štampač, štampani didaktički materijal, proizvodi od krave, minijaturna farma i domaće životinje (alternativno: informatička učionica)...

Metode rada: verbalno-tekstualna metoda, metoda razgovora, metode igre, problemska metoda, ilustrativno-demonstrativna metoda i metoda pokušaja i pogrešaka.

Oblici rada: frontalni, grupni i individualni oblik (rad u paru – pretraga internet stranica).

Ciljevi/ishodi: korelacija sa nastavnim predmetom Zdravstveno vaspitanje (nastavna jedinica: Raznovrsna ishrana – preduslov za zdrav život); upoznati se sa osobinama i navikama domaće krave, sa uslovima života u štali, sa načinom ishrane i nege; razvijati poštovanje prema domaćim životinjama (krava) i prema zanimanju seljaka (stočara) radi dobrobiti koje nam pruža ova domaća životinja; sticanje navika da se koriste namirnice koje se dobijaju od ove životinje radi očuvanja zdravlja i razvitka našeg organizma; korelacija sa nastavnim predmetom Likovno vaspitanje (nastavna jedinica:

[4] Dužina filma prevedena na jezik animatora znači da sadrži 3000 pojedinačnih slika (3000 *frames*). Urađen je u rezoluciji *(resolution)* 1920h1080 tačaka (*piksel)*, čime se iskazuje od koliko individualnih tačaka se slika sastoji u horizontalnoj i vertikalnoj rezoluciji – dimenzija ekrana. Hilčenko, Slavoljub (2011v). »*Kravlja posla«, kratki multimedijalni animirani film namenjen vrtićima i razrednoj nastavi sa didaktičko-metodičkim uputstvom*. Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.

Selo), umeti likovno predstaviti seosko domaćinstvo (kuću, obore, štale, svinjce, poljoprivrednu mehanizaciju...), domaće životinje (kravu) sa svim njihovim osobinama.

Predstavljeni model nastavnog časa ilustracija je integracije animiranog filma (savremene IT) u tradicionalnu nastavu, koja uz kreativnog i maštovitog učitelja može da bude veoma raznovrsna i podsticajna za učenike.

Animirani film »Tačka, linija...«

Animirani film »Tačka, linija...« namenjen je učenicima trećeg razreda i formiranju geometrijskih pojmova iz oblasti matematike. Pored animiranog filma (sastoji se iz dva dela u trajanju 2 x 5 ≈ 10 min.), ovo e-učilo čine i interaktivni kviz sa 16 pitanja i didaktičko-metodički priručnik namenjen učiteljima. Film ima cilj da istovremeno unese više didaktičke raznovrsnosti u rad učitelja, da ih obrazuje za primenu savremenih medija i metoda rada, a da deci pruži interaktivno učilo koje će podsticati i njihovo funkcionalno mišljenje. Fabula filma je sledeća: *Zvezdice sa neba tvore liniju, pa raznovrsnu duž, a ova se kroz razne zgode i nezgode pretvara u geometrijske oblike: krug, kvadrat, pravougaonik i trougao, da bi na kraju postale opet samo tačke i iščilile na nebo*. Naime, svojim sadržajem i formom prezentovanja, animirani film za formiranje matematičkih pojmova (tačka, duž, linija/vrste linija) i geometrijskih figura (krug, kvadrat, pravougaonik i trougao) pruža učiteljima mogućnost za jedan drugačiji i inovativan, a ipak samostalan i kreativan način rada, a deci omogućava usvajanje saznanja na zabavan i učinkovit način.

Sistem učenja i provere saznanja sprovodi se na jednostavan način dat u sledećem primeru. Uobičajeno tradicionalno pitanje koje bismo postavili deci glasilo bi: *Navedite osobine kvadrata,* umesto: *Koja geometrijska figura ima najmanje tri stranice jednake dužine, a nije trougao?* Ili: *Koja geometrijska figura ima najmanje tri stranice jednake dužine i sve prave uglove?* Ovako mala, ali suštinski bitna, razlika u pristupu (formulaciji pitanja), učenju i proveri znanja, čini ogromnu i neuporedivu razliku između učenika koji će biti osposobljavani samo da reprodukuju znanja i onih koji se podstiču da razmišljaju (*asocijativno, konvergentno i divergentno*) i uvežbavaju funkcionalno mišljenje – neophodno za snalaženje u životu.

Po ovom principu koncipiran je i naš didaktički model – animirani film i kviz. Dakle, na učiteljima je da (po predstavljenom primeru pitanja) osmisle sistem pitanja za realizaciju časa (časova). Pogledajmo predloženi model časa.

Treći razred (20 učenika)

Uvodni deo (5 min.): Izvesti unapred osmišljenu i prigodnu priču u kojoj se ističu novi pojmovi koji će se obrađivati (*tačka, linija, duž, vrste linija, krug, kvadrat, pravougaonik* i *trougao*) i u skladu sa njima oformiti grupe za nastavak rada.

Glavni deo časa (15–20 min.) sastoji se iz dva dela: u prvom delu časa, svaka grupa prati animirani film, ali pažnju najviše usmerava na deo animiranog filma čiji pojam nosi njihova grupa. Sledi prikaz animiranog filma (kompjuter i bim-projektor) i samostalni istraživački rad dece. Kako je animirani film interaktivan i zaustavlja se ili ponovo pokreće nakon svakog novog pojma, grupe na pitanja učitelja (nakon odgledane celine po dogovoru) odgovaraju usmeno, pismeno, crtanjem, manipulacijom pred-

metima i sl. Svaka grupa ima pravo i da dopuni odgovore drugih grupa itd. Rad može biti i takmičarskog karaktera.

U drugom delu časa, pristupa se rešavanju interaktivnog kviza. Ovaj rad može se takođe realizovati u već postojećim grupama ali i individualno ili u paru (što zavisi od broja raspoloživih kompjutera/tableta). Rezultati kviza se upoređuju, analiziraju…

Završni deo (5 min.): Za naredni čas učenici treba da od prigodnog materijala naprave oblike svih predstavljenih geometrijskih figura.

Može se primetiti da sva uputstva i pitanja za realizaciju didaktičkog modela, tj. časa koji se realizuje uz pomoć animiranog filma, nisu do kraja konkretizovana i otvorena (vaspitno-obrazovni ciljevi i zadaci, metode, oblici, sredstva, kombinacija savremenih sredstava IT i tradicionalnog pristupa itd.), a razlog je što se to prepušta kreativnom potencijalu svakog učitelja, koji će uneti vlastiti pečat u realizaciju ovog načina rada sa decom koju on najbolje poznaje.

Tokom razvoja aplikacije, instrukcioni tim je u više navrata konsultovao učitelje u pogledu mišljenja o animiranom filmu. Na uzorku od 100 učitelja somborskih osnovnih škola, tokom 2010/2011. godine došlo se do njihovog mišljenja o didaktičko-metodičkim vrednostima namenski razvijenog animiranog filma i pratećeg interaktivnog kviza i o mogućnostima njihove implementacije u učionici. Analiza rezultata ukazala je na veliki procenat učitelja koji su zainteresovani da inoviraju svoj rad, iako većina njih nema, ili ima samo površna, iskustva u radu sa računarima. S druge strane, učitelji su se pozitivno izrazili o modelu rada u smislu njegove primerenosti deci, motivacije u odnosu na tradicionalni pristup učenju, objektivnosti provere kvizom u odnosu na tradicionalnu proveru, te trajnosti znanja u odnosu na klasičan pristup učenju (Hilčenko, 2011b: 64–69). U daljem istraživanju, usledila je eksperimentalna provera efikasnosti modela animiranog filma »Tačka, linija...« i njegovih sadržina u poređenju sa tradicionalnim pristupom, na uzorku učenika trećeg razreda osnovne škole. Nakon obrade gradiva, kontrolna i eksperimentalna grupa (40 + 40) učenika pristupile su rešavanju testa na svoj karakterističan način (tradicionalan – reči i slike, i interaktivni test – manipulacija animacijom). Test je obuhvatao osam pitanja (*Među geometrijskim figurama pronađi i izdvoj sve pravougaonike*; *Završi obeležavanje geometrijskih figura; Kojim ćeš od predstavljenih predmeta krivu zatvorenu liniju pretvoriti u krivu otvorenu liniju? Od datih elemenata sastavi trougao*; *Šta nije kvadrat?*). Rezultati ovog nevelikog (nereprezentativnog) istraživanja ukazuju na kvalitetniji način učenja, odnosno na ostvarene rezultate učenja u korist animiranih sadržaja. Naime, učenici eksperimentalne grupe postigli su veći ukupan broj tačnih odovora (287) nego učenici kontrolne grupe (199).

Animirani film »Geometrijska tela«

Model animiranog filma »Geometrijska tela« prvi je u nizu iz planiranog serijala »Male škole znanja«. Namenjen je učenicima trećeg razreda i nastavnom predmetu Matematika. Ovaj koncept je, za razliku od prethodna dva animirana filma, potpuno interaktivan i svojim pristupom podseća na video-igrice, ali sa svim prednostima koje ovakve animirane forme moraju da imaju (obrazovnu stranu, izvesnost i konačnost...). Naime, ovaj animirani film »jednog ekrana« odigrava se na jednom mestu, sa kojeg korisnik prati tok radnje i heuristički napreduje prema kraju, tj. dolazi do završetka, (ne) praveći »usputne greške«.

Kako izgleda postupak rešavanja?

1. Virtuelni učitelj najavljuje temu (i svako geometrijsko telo), a kasnije posmatra akciju i, u zavisnosti od učenikovog postupka (odgovora ili koraka), to potvrđuje ili podstiče (ovde učitelj može da postavi i dodatni uslov: da se pre davanja konačnog odgovora učenik/učenici usmeno izjasni/izjasne).
2. Dugme »Start« (pojavljuje se novi objekat, primenjen u neposrednom okruženju, npr. krov) – geometrijsko telo, kao i novi par učenika koji oblikuju plastelin prema toj slici.
3. Na pitanje (ne)tačno odgovara se, klikom tastera miša na učenika koji je (ne)tačno oblikovao plastelin (prema slici objekta na ekranu iza njih), ili se dobija bod ili se završava animirani film.
4. Ukoliko se tačno odgovori, u levi prozor učitava se geometrijsko telo sa svim osobinama, a kada se nadnese kursor miša na ovaj prozor, prikazuje se uvećana slika geometrijskog tela.
5. Kod pogrešnog odgovora, pritiskom na strelicu »Ponovo«, pokreće se aplikacija ispočetka.
6. Klikom miša na dugme »Dalje«, prikazuje se novi objekat, a postupak se potom ponavlja.
7. Rešavanje interaktivnog kviza.

Sam kviz od 10 pitanja odnosi se na produbljivanje teme geometrijska tela. Način primene modela animiranog filma »Geometrijska tela« prepušten je učiteljima.

Zaključak

Ono što ovom instrukcionom timu predstoji u daljem periodu, jeste još šira implementacija svih njihovih didaktičkih modela animiranih filmova u vaspitno-obrazovne ustanove Srbije kako bismo raspolagali još validnijim podacima o njihovom kvalitetu i primenjivosti, čime bi razvoj čitavog sistema ovakvih i sličnih modela učenja bio smisleniji. Nadamo se da će do tada i nadležni organi u skladu sa ovom temom »šire otvoriti oči«.

Literatura

1. Animirani film »Tačka, linija...« sa kvizom. Postavljeno 16. 12. 2012. http://podium.gyldendal.no/lilibi/solska-ulica-1-2/matematika
2. Dušan Pejčić, učitelj sa 25 godina iskustva. Preuzeto sa: http://plavikrug.wordpress.com
3. Hilčenko, S. (2003). *Multimedijalni nastavni model instrukcionog dizajna u radno orijentisanoj nastavi Tehničkog obrazovanja*. Doktorska disertacija. Zrenjanin: Tehnički fakultet »Mihajlo Pupin«.
4. Hilčenko, S. (2008a). Obrazovni softver kao podsticajno sredstvo u učenju rešavanjem problemsko-logičkih zadataka učenika razredne nastave. *Inovacija u nastavi*, br. 3, str. 62–68.
5. Hilčenko, S. (2008b). Polazne teorijske osnove u razvoju kvalitetnog obrazovnog softvera namenjenog deci predškolskih ustanova. U: II međunarodna stručno-naučna konferencija *Obrazovno-vaspitni procesi u predškolstvu* (str. 227–242). Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
6. Hilčenko, S. (2008v). Obrazovni softver kao interaktivno manipulativno i motoričko podsticajno sredstvo u razrednoj nastavi. *Pedagoška stvarnost*, br. 1–2, str. 69–78.
7. Hilčenko, S. (2010). Likovna kultura = Učenik + PC kako nastaju animacije? U: III međunarodna konferencija *Savremeni metodički izazovi*. Subotica: Učiteljski fakultet.

8. Hilčenko, S. (2011a). The Animated Movie as a Didactic Model in Learning Mathematical Concepts in Kindergarten (An Example Preview). In: SirIKT 2011, Interlacing Education and Research with ICT (pp. 353-358). Slovenia: Kranjska Gora.
9. Hilčenko, S. (2011b). Reflections of a Teacher about the Study of Geometrical Shapes Through an Animation Movie in Primary School (Year 1 to 4). Austria: Beiträge zum Internationalen Jahr der Jugend, Forschung und Wissenschaft, die Internationale monographie, Band 11, pp. 64-69, LIT.
10. Hilčenko, S. (2011v). »*Kravlja posla«, kratki multimedijalni animirani film namenjen vrtićima i razrednoj nastavi sa didaktičko-metodičkim uputstvom*. Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.
11. Hilčenko, S. (2012). Matematika + Multimedija = »Bajpas« od manipulacije do apstrakcije! *Teme*, br. 1, str. 305–317.
12. Hilčenko, S. (2014). Komunikativno-animacijsko pitanje: »Jaje koje pluta!?« – heurističko-programirani model animirano-znanstvenog zadatka u 4. razredu. *Hrvatsko komunikološko društvo, Media, Culture and Public Relations*, *5*(2), pp. 241-244.
13. Kamenov, E. (1997). *Metodika, metodička uputstva za Model B osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina 1. deo*. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
14. Mayer, R. E. (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University press.
15. Walat, W. (2004). Podręcznik multimedialny. Teoria–metodologia–przykłady. Edited by Rzeszow University.
16. Walat, W. (2011). From »IT'« to Didactic Meta-Programming. U: IV međunarodna stručno-naučna konferencija *Vaspitno-obrazovni i sportski horizonti* (str. 164–174). Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača i trenera.

* * *

LEARNING AND MODELS OF ANIMATED FILMS IN THE FIRST CYCLE OF THE PRIMARY SCHOOL

Summary: *Instructional team consisting of domestic and foreign authors developed three models of animated film entitled »Cows' business«, »Dot, dash...« And »Geometrical bodies« with the aim of innovating traditional teaching, making it more modern and make it closer to interests and abilities of children of the digital age. The target group of these animated films is formed by students from the first to the fourth grade of the primary school. Films were realised in the scope of the classical animated film to the film with a quiz and learning by manipulation and animation (features characterised for video games), heuristic and methods of trial-and-error learning. Apart from presenting animated films, there are theoretical bases for developing applications, their characteristics, thematic determinations and examples of application.*

Key words: *interactive animated film, contemporary teaching.*

* * *

ОБУЧЕНИЕ И МОДЕЛИ АНИМАЦИОННЫХ ФИЛЬМОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме: *Инструкционная группа национальных и международных авторов разработала три модели анимационного фильма под названием „Коровьи дела", „Точка, линия..." и „Геометрические тела" для того, чтобы инновировать, модернизировать и приблизить на шаг, к интересам и способностям детей цифровой эпохи - традиционное преподавание. Целевая группа этих анимационных фильмов – учащиеся с первого по третий класс начальной школы. Фильмы были реализованы в диапазоне от классического анимационного фильма до фильма с викториной и обучение через манипуляцию анимацией (характеристики, присущие видеоиграм), эвристическими и методами проб и ошибок. В дополнение к презентации анимационного фильма, даются теоретические основы в развитии этих приложений, их характеристики, тематическое направление и примеры применения.*

Ключевые слова*: интерактивный анимационный фильм, современное обучение.*

MA Ivana MRVOŠ
Učiteljski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Dr Radovan ANTONIJEVIĆ
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu
Dr Nataša VUJISIĆ ŽIVKOVIĆ
Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu

Pregledni naučni rad
PEDAGOGIJA
LXIX, 4, 2014.
UDK:
37.013.42 Макаренко А. С.
371.4МАКАРЕНКО

METODIKA KOLEKTIVNOG VASPITANJA ANTONA SEMIJONOVIČA MAKARENKA – povodom 75. godina od smrti

Rezime: *U radu su prevrednovane ideje A. S. Makarenka o kolektivnom vaspitanju. Ukazuje se na to da su njegove teorijske-pedagoške ideje nastale na sopstvenom vaspitnom iskustvu u istorijski obremenjenom vremenu, u kome je on od prakse kolektivizma uspeo da izgradi poseban vaspitni sistem. Izdvojene su i analizirane neke ključne odrednice tog sistema. Posebna pažnja je poklonjena Makarenkovoj do sada nedovoljno razrađenoj ideji da metodika vaspitnog rada treba da se razdvoji od metodike obrazovanja. Ovaj stav ima naročitu vrednost u savremenoj socijalno-pedagoškoj praksi.*

Ključne reči: *Anton Semijonovič Makarenko (1888–1939), socijalna pedagogija, kolektiv, svesna disciplina.*

Kakav treba da je odnos ličnosti i kolektiva je jedno od ključnih pitanja pedagoške nauke, koje nije zaobišao ni ruske pedagoge, koji su se sa njim suočili već u prvim godinama postojanja sovjetske države. Tada su se našli pred teškim zadatkom, da osmisle sistem vaspitanja u skladu sa novom, tzv. kolektivističkom psihologijom, sa ciljem da postrevolucionarno društvo razvije građane koji će lične interese podrediti interesima zajednice.[1]

U potrazi za odgovorom na pitanje »kako vaspitati« Anton Semjonovič Makarenko krenuo je originalnim putem i razvio teoriju vaspitanja koja se zasniva na specifičnom razumevanju složenog sistema odnosa u kolektivu – njegova dela posvećena su kolektivu, u njima je »heroj« kolektiv,[2] celokupan sistem vaspitanja i rešenje svih problema u vaspitnom radu izvodio je iz tog osnovnog stava i polazišta.

[1] Videti u: Đorđević, J. (1988). Shvatanje Makarenka o pojedincu i kolektivu u svetlu savremenih pedagoških pogleda. *Nastava i vaspitanje*, 37(3), str. 207–216.
[2] Videti u: Makarenko, A. S. (1965). *Pedagoška poema*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

Stvaralaštvo i praktični pedagoški rad A. S. Makarenka prepoznat je u internacionalnim okvirima – godine 1988. UNESCO je proglasio da su četiri pedagoga imala najveći uticaj na razvoj pedagoškog mišljenja u XX veku, Džon Djui, Georg Keršenštajner, Marija Montesori i A. S. Makarenko. (Козлов, 2014) Današnji ruski pedagozi izdvajaju Makarenkov rad na prevaspivanju mladih prestupnika (*Биографический энциклопедический словарь*, 2000), kao i na njegove ideje o reformisanju škole (Кумарин, 2011). U ovom radu mi ćemo se najvećim delom baviti pedagoškim eksperimentom koji je A. S. Makarenko realizovao u komuni Maksim Gorki u periodu 1920–1928. i komuni Džerzinski u periodu 1927–1935. godine.

Položaj vaspitanika u procesu vaspitanja – ličnost ili kolektiv ili ličnost i kolektiv?

A. S. Makarenko je razvio i primenio osoben sistem formiranja dečjih kolektiva – čvrste organizacije koja se razvija sa jasnom društvenom usmerenošću, zajednice koja je zasnovana na modelu proizvodnje (na dečjem radu i samodelatnosti) i sistemu vojne organizovanosti. Dečji kolektiv u komunama bio je radna, životna i vaspitna zajednica: »Mi vaspitavamo kolektiv, pokrećemo ga, posle čega on sam postaje velika vaspitna snaga«, »Kolektiv je vaspitač ličnosti«.[3] Kroz organizaciju zajedničkog rada i života kolektiv je trebalo da ostvari tri funkcije: 1) da postane produktivna, podsticajna i prijatna životna zajednica, 2) da deluje vaspitno na svakog svog člana i 3) da se prilagođava opštoj organizaciji društva i omogući uspešnu integraciju svojih članova u društvenu zajednicu.[4]

Kroz »vaspitanje za kolektiv i putem kolektiva«, A. S. Makarenko je pokušao da pronađe model podsticanja razvoja ličnosti vaspitanika. O kolektivu piše da je »nosioc vaspitanja pojedinca«,[5] vaspitavajući kolektiv, vaspitač vaspitava svakog njegovog člana. Naglašavajući da kolektiv jača uporedo sa razvojem pojedinca, ali i da pojedinac može da dostigne uspeh samo kroz život u kolektivu, upustio se u poduhvat da vaspitava u duhu ideje o jedinstvu ličnih i društvenih interesa: »Svaki naš dodir s kolektivom obavezno će značiti i vaspitanje svake ličnosti koja se nalazi u kolektivu«.[6]

I pored nastojanja da kroz model »vaspitanja za kolektiv i putem kolektiva« uskladi individualne i društvene interese, iz stava A. S. Makarenka da je kolektiv uvek iznad ličnosti, uviđamo da je u ovom modelu vaspitanja pojedinac u drugom planu, a da je na prvom mestu kolektiv. Makarenkovi vaspitanici su živeli i radili u kolektivu, pojedinac je bila »iza« kolektiva, »pripadao« je kolektivu, individualni interesi su bili podređeni opštim društvenim (kolektivnim) interesima.[7] Piše: »Socijalističko društvo zasnovano je na principu kolektivnosti. U njemu ne treba da bude usamljene ličnosti, koja izbija čas kao čir, čas kao sitna prašina kraj puta, već treba da postoji član socijali-

[3] Makarenko, A. S. (1948). *Izabrana pedagoška dela, članci, predavanja i govori*. Beograd: Savez prosvetnih radnika Jugoslavije, str. 187–188; 34.
[4] Videti u: Havelka, N. (1988). Formiranje školskog odeljenskog kolektiva i njegova uloga u vaspitno-obrazovnom procesu. *Nastava i vaspitanje*, *37*(3), str. 195.
[5] Đorđević, J. (1988). Shvatanje Makarenka o pojedincu i kolektivu u svetlu savremenih pedagoških pogleda. *Nastava i vaspitanje*, *37*(3), str. 209.
[6] Makarenko, A. S. (1948). *Izabrana pedagoška dela, članci, predavanja i govori*. Beograd: Savez prosvetnih radnika Jugoslavije, str. 27.
[7] Videti u: Makević, S. (1988): Ličnost vaspitanika kao objekt i subjekt u pedagoškoj teoriji i praksi A. S. Makarenka. *Nastava i vaspitanje*, *37*(3), str. 293.

stičkog kolektiva«.[8] Ovaj stav možemo da razumemo samo u kontekstu društvenih prilika u sovjetskoj državi i potrebe za masovnim vaspitanjem. (videti u: Filonov, 1997: 8)

U praksi, A. S. Makarenko je organizovao dečji kolektiv koji je preuzimao uloge pojedinaca, a pojedinac je vrednovan prema uspešnosti »uklapanja« u kolektiv. Polazeći od ideje da kolektiv jača samo naporedo sa razvojem pojedinca i da pojedinac stvarno uspeva samo u okviru kolektiva, A. S. Makarenko od vaspitanika traži da usaglašava svoje potrebe, ponašanje i interesovanja sa zahtevima kolektiva, i to ne iz straha već na osnovu »pravilno« shvaćenih potreba i interesa kolektiva. Pojedinac se, smatrao je, može svestrano razvijati samo ukoliko svoje interese podredi društvenim, a »propada« ukoliko se izoluje od zajednice, ako ličnu korist stavlja iznad koristi zajednice. Zbog toga je isticao da prvenstveno treba uticati na ceo kolektiv, a nakon toga na pojedine članove kolektiva: da bi postigli »neposredan prelaz od celog kolektiva na ličnost«, neohodno je da uticaji na pojedince i kolektiv budu usklađeni i povezani, a ne da tek nakon formiranja kolektiva vaspitači individualnim delovanjem utiču na pojedince.[9]

Iako je bio protiv »pojedinačne petljavine sa svakim čovekom posebno«, Makarenko piše da nije protivnik individualnog pristupa,[10] on ne zahteva da se vaspitač odrekne individualnog rada sa vaspitanicima već traži da se individualni rad ne stavlja ispred kolektivnog. U individualnom kontaktu sa detetom vaspitač treba da se prilagođava ličnosti deteta i da svakom članu kolektiva nađe takvo mesto u zajednici koje mu najviše odgovara. Kao protivnik »šablonskog delovanja«, naglašava da bi bilo veoma površno ako bi se negirala raznolikost i veoma je kritičan prema protivnicima diferenciranog pristupa vaspitanicima: »Strah od ljudske raznolikosti, neumešnost da se od raznovrsnih elemenata izgradi skladna celina – još dugo će predstavljati najopasniji momenat«.[11] Prema rečima njegovih vaspitanika, odnos koji je A. S. Makarenko uspostavljao sa svojim vaspitanicima podsećao je na odnos oca prema deci: »Naš Anton Semjonovič, naš Makarenko – to je stvarno otac, pravi, po sovjetski pravi tvorac, prijatelj, inspirator i vaspitač«.[12]

Organizacija kolektiva

A. S. Makarenko je razlikovao dve vrste kolektiva, »opšti kolektiv«, koji je izjednačavao sa vaspitnom ustanovom u celini, i »osnovni kolektiv«, organizacionu jedinicu koja se sastoji od manjeg broja vaspitanika koji zajedno rade na istim poslovima, pripadaju istom odeljenju u školi, spavaju u zajedničkoj sobi.[13] Kako navodi, članovi

[8] Makarenko, A. S. (1948). *Izabrana pedagoška dela, članci, predavanja i govori*. Beograd: Savez prosvetnih radnika Jugoslavije, str. 27.
[9] Videti u: Đorđević, J. (1988). Shvatanje Makarenka o pojedincu i kolektivu u svetlu savremenih pedagoških pogleda. *Nastava i vaspitanje*, *37*(3), str. 209.
[10] Videti: Makarenko, A. S. (1948). *Izabrana pedagoška dela, članci, predavanja i govori*. Beograd: Savez prosvetnih radnika Jugoslavije.
[11] Makarenko, A. S. (1957). *Izabrane pedagoške rasprave*. Sarajevo: Veselin Masleša, str. 22.
[12] Jesipov, B. P. i K. N. Gončarov (1947). *Pedagogika, udžbenik za učiteljske škole*. Beograd: Prosveta, str. 668.
[13] Videti u: Havelka, N. (1988). Formiranje školskog odeljenskog kolektiva i njegova uloga u vaspitno-obrazovnom procesu. *Nastava i vaspitanje*, *37*(3), str. 196.

»osnovnog kolektiva« su stalno povezani, aktivno, prijateljski, životno i ideološki.[14] Ali, takođe naglašava i da zajednički život, saradnja i prijateljski odnosi, mogu da vode kolektiv samo ka grupnom, ne i ka širem političkom vaspitanju, te stoga »osnovni kolektiv« ne bi trebalo da se pretvori u »grupu prijatelja«: »Ja smatram da je idealan osnovni kolektiv samo onaj kolektiv koji istovremeno oseća i svoje jedinstvo, spojenost i čvrstinu i u isto vreme oseća da to nije kompanija prijatelja koji su se dogovorili, nego je to socijalna pojava, kolektiv, organizacija koja ima izvesne obaveze, izvesnu dužnost, izvesnu odgovornost«.[15]

U ovakvom modelu vaspitno-obrazovnog rada, po A. S. Makarenku, dečji kolektiv može da se razvija i unapređuje samo ukoliko ima razvijen sistem samoupravljanja. Sa druge strane, organizacija života i vaspitno-obrazovnog rada u koloniji nalikovala je vojnoj, bila je obojena tradicijom i terminologijom vojničkog života: postojali su »odredi« sa čvrstim sistemom vođstva, na čelu sa »komandirom«, »savet komandira« koji su činili »opunomoćenici« svih »osnovnih kolektiva« i »opšti skup« svih vaspitanika. Celokupna organizacija života i rada u Makarenkovim kolonijama bila je inspirisana proizvodnom i vojnom organizacijom, koja je elemente demokratičnosti dobijala time što je svaki vaspitanik imao jednako pravo da obavlja sve »rukovodeće funkcije«, čime se smanjivala mogućnost stvaranja »elitnih članova« kolektiva, dok je »opšti skup« kao izraz dečje samouprave, trebalo da spreči da »upravnici« samovoljno donose odluke. Zanimljiv je podatak da je ideja o uvođenu elemenata vojne organizacija u koloniju nastala na osnovama zajedničkog pedagoškog iskustva A. S. Makarenka i njegovog brata Vitalija, u vreme kada su radili kao učitelji u školi u Krujkovu. Anton Vasiljev, unuk Vitalija Makarenka, o ovome govori: »On je sa Vitalijem, odnosno sa mojim dedom, a njegovim bratom, napravio takvu školu koja je imala dosta elemenata koji nisu potekli od Antona, već od Vitalija. Sve što se ticalo vojnog načina života, što je imalo veze sa vojnom organizacijom, vojnim orkestrom, teatrom... Vitalije je znao da dečake to privlači i da bi moglo da se iskoristi u vaspitanju. I Anton se složio sa tim«. *Семейная тайна Антона Макаренко*,
http://www.youtube.com/watch?v=dwHs72_KlsU)

Rešetke ili sloboda?

U ovakvoj organizaciji kolonije, ličnost A. S. Makarenka dodatno je »ublažavala« rigidno postavljenu strukturu – otvoreno izražavanje ljubavi, poverenja i poštovanja prema deci, za njega su bili osnovni principi vaspitnog delovanja, budući da je polazio od stava da ne postoje »loša deca«, već samo loše metode vaspitanja. Protivnik neprestanog proveravanja vaspitanika, dežurnim vaspitanicima i »komunarima« verovao je na reč: »Komunaru sam morao verovati na reč – ako je rekao da je dao reč, onda je ... nepristojno ne verovati na reč«.[16] O navedenom svedoče reči njegovog vaspitanika Semjena Karabanova (scena iz filma *Pedagoška poema*, u *Семейная тайна Антона Макаренко*):
Makarenko: »Evo ti ovlašćenje, idi u grad i za ovo ćeš dobiti novac«.
Karabanov: »Dve hiljade? I šta još?«

[14] Videti: Makarenko, A. S. (1957). *Izabrane pedagoške rasprave*. Sarajevo: Veselin Masleša.
[15] *Isto*, str. 162.
[16] Videti: Makarenko, A. S. (1948). *Izabrana pedagoška dela, članci, predavanja i govori*. Beograd: Savez prosvetnih radnika Jugoslavije.

Makarenko: »Ništa više. Donećeš ih meni«.
Karabanov: »A ako ne donesem pare?«
Makarenko: »Molim te bez idiotskih razgovora. Dao sam ti naređenje, i idi i uradi. Nemoj da mi izigravaš psihologa. Ići ćeš na konju. Evo ti i pištolj za svaki slučaj«. - (*Isto*)

Vaspitanik A. S. Makarenka govori: »Ovu scenu sa novcem, ja sam preživljavao, ah kako sam preživnjavao... Mučio sam se da će me ispitivati, da nema poverenja, odjednom dobijam novac. U stvarnosti to nije bila veštačka, lažna, nego prava vera u čoveka«. (*Isto*) Julijan Panič, koji u filmu »Pedagoška poema« igra lik S. Karabanova: »Ova scena je možda najznačajnija za pedagogiju i jedna od najvažnijih. Sistem vaspitanja 'delikvenata' kada dajete šansu i izbor, ovde je oružje i novac, ovde sloboda, ti postupaš po savesti, kako sam ja to shvatio«. (*Isto*)

Iako nisu svi vaspitanici dolazili u koloniju dobrovoljno, mogli su u njoj da ostanu ili da iz nje odu po svojoj želji, ali je ostanak u koloniji zahtevao poštovanje pravila. Iz kolonije su vaspitanici odlazili sa potrebnim kvalifikacijama za rad i osposobljeni za samostalan život. Mnogi vaspitanici su i isključivani iz kolonije i to oni koju su kršili dogovorena pravila i usaglašene norme ponašanja. Svetlana Nevska, biograf A. S. Makarenka, opisuje ovaj model sledećim rećima: »Kod Makarenka nikada nisu postojale rešetke, on ih nikada nije na silu zadržavao, uvek je vladala sloboda. Možeš da ostaneš ovde, ali moraš da se povinuješ pravilima. Moraš da slušaš«. (*Isto*) Vaspitanici su znali da će za nasilno, nedisciplinovano ponašanje, snositi posledice, ali i da će upravnik kolonije, A. S. Makarenko, biti pravedan u oceni karaktera prestupa i da će sagledati sve aspekte problema. Strah koji su vaspitanci osećali zbog učinjenog prestupa, bio je delom vezan i za osećanje griže savesti – vaspitanici su imali razvijenu svest o tome da će A. S. Makarenko postupiti pravedno. Njegov vaspitanik Semjen Atanasijevič o ovome svedoči na sledeći način: »Jednom me je pozvao kod sebe Makarenko, zbog neke učinjene greške. Meni je bilo teško da idem da sa njim razgovaram, i ja sam uzeo finku (finski nož) i zario ga u nogu i mene su odveli u bolnicu. Sve to sam uradio samo zato što sam se plašio iskrenog razgovora sa Makarenkom. On je mogao u bilo koje doba da pozove službu NKVD i da me pošalje u zatvor, odakle sam i došao. On je uzimao sve štićenike i garantovao za njih«. (*Isto*)

Svesna disciplina

Budući da su vaspitanici sa kojima je A. S. Makarenko radio mahom bila deca i omladina koja je i po nekoliko godina živela bez ikakve podrške odraslih – bili su bez roditelja, zatvoreni u vaspitno-popravne domove, ili su lutali po grupama i preživljavali prosjačenjem i krađama, u novim uslovima u komuni, uspostavljanje elementarne discipline bio je jedan od najvažnijih preduslova organizovanja vaspitno-obrazovnog rada. O disciplini A. S. Makarenko piše da je ona u komuni bila »lice kolektiva, njegov glas, njegova lepota, njegova dinamičnost, njegova ubeđenost«.[17] Disciplinu je definisao kao racionalno shvatanje potrebe da se postupa na određeni način, prihvatanje dogovorenih normi ponašanja, ali i spremnost da se usvojene norme poštuju i da se u

[17] Makarenko, A. S. (1948). *Izabrana pedagoška dela, članci, predavanja i govori*. Beograd: Savez prosvetnih radnika Jugoslavije, str. 239.

skladu sa njima postupa[18] – smatrao je da disciplina ne može da bude sredstvo, već da je ona rezultat ukupnog vaspitnog procesa i da se može razviti u organizaciono čvrstom i »moralno zdravom« kolektivu, uz pomoću odgovarajućeg režima života i rada, metoda i postupaka vaspitnog delovanja, kao što su podsticanje, pridobijanje, ubeđivanje, navikavanje i represivne metode, odnosno sprečavanje – zahtevi, pretnje i kazne. Ovde ćemo posebnu pažnju posvetiti sredstvima metode sprečavanja, za koje je, u načelu, A. S. Makernko naglašavo da ih treba prilagođavati težini prestupa, ličnosti vaspitanika, uzimati u obzir dotadašnje ponašanje vaspitanika u kolektivu, kao i to koje su vaspitne mere već primenjivane.

Zahtevi. A. S. Makarenko je posebno isticao da su u komuni *zahtevi* temelj discipline. »Zahteve« koji su postavljani svim vaspitanicima shvatao je kao izraz poštovanja ličnosti vaspitanika, njihovih sposobnosti i mogućnosti: »Što više zahteva prema čoveku, to više poštovanja njegove ličnosti«.[19] Pri tom, naglašava da zahtevi ne smeju da budu »kolebljivi«, da se izriču sa prizvukom negodovanja, već da treba da budu odlučni i jasni – zahtevi se postavljaju kada se proceni da je moguće i opravdano da se od vaspitanika traži da obavi određene aktivnosti, a posebno onda kada vaspitanik istupi »protiv kolektiva«.[20]

Pretnja. U »vaspitanju discipline«, pretnja je bila snažnije sredstvo delovanja od zahteva i najčešće je primenjivana u kontekstu vaspitavanja posredstvom kolektiva. Kako Makarenko navodi, on nije pretio kaznama već je pretio osudom na tzv. opštem skupu: »Ja nisam dozvoljavao sebi da pretim: ja ću to i to učiniti sa tobom! ... Ja sam pretio osudom, da ću postaviti pitanje na opštem skupu, a na opštem skupu osuda je bila nešto najstrašnije«.[21]

Kazne. A. S. Makarenko je ponekad znao da kaže da se, kada postoji »pravilan režim«, može vaspitavati i bez kazne, odnosno da u »pravilnom režimu« kazne nisu potrebne, ali nije bio protivnik kažnjavanja asocijalnog ponašanja vaspitanika, šta više, kritikovao je pedagoge koji su smatrali da vaspitač može da izbegne kažnjavanje, i isticao da vaspitač ima i pravo i dužnost da upotrebi kaznu kao vaspitno sredstvo u situacijama u kojima proceni da je kazna neophodna.[22] Pri tom, piše da »kazna treba da vaspitava; kažnjeni treba tačno da zna našto ga kažnjavaju i da shvata smisao kažnjavanja«.[23] Nije bio pobornik upotrebe fizičke kazne: »Ja sam protiv fizičkih metoda uticaja... Uopšte fizičku kaznu kao metod ne mogu dopustiti«.[24] Autoritet zasnovan na fizičkom kažnjavanju za posledicu može da ima samo laganje, plašljivost, još veću surovost u ophođenju dece. Ipak, i A. S. Makarenku se jednom dogodilo da postupi suprotno od svojih stavova – udario je jednog vaspitanika. Na ovaj incident često se vraćao u svojim delima, dajući sledeće objašnjenje svog ponašanja: bila je to reakcija čoveka koji se

[18] Videti u: Mandić, P. (1988). Makarenkov doprinos shvatanju svjesne discipline i samokontrole. *Nastava i vaspitanje*, 37(3), 257.
[19] Makarenko, A. S. (1957). *Izabrane pedagoške rasprave*. Sarajevo: Veselin Masleša, str. 33.
[20] *Isto*.
[21] Makarenko, A. S. (1948). *Izabrana pedagoška dela, članci, predavanja i govori*. Beograd: Savez prosvetnih radnika Jugoslavije, str. 109.
[22] Videti u: Bakovljev, M. (1988). *Makarenkova stanovišta o moralnom vaspitanju*. Novi Sad: Novinsko-izdavačka radna organizacija »Misao«, str. 57–58.
[23] Makarenko, A. S. (1957). *Metodika vaspitnog rada, ogled metodike rada dečje kolonije*. Beograd: Savremena škola, str. 73.
[24] *Isto*, str. 278.

osećao očajno i nemoćno, ali sebe ne opravdava, upravo ovo iskustvo pomoglo mu je da još zasnovanije brani stanovište da u vaspitanju nema mesta fizičkom kažnjavanju.

Koje su kazne po A. S. Makarenku adekvatne i treba ih koristiti u radu sa tzv. besprizornom decom? Pre svega, tu je »osuda kolektiva«. Piše: osuda na »opštem skupu« vaspitanika je bila »najveća nesreća koja se čoveku može desiti«.[25] Suština ove kazne bila je u tome da vaspitanik »doživi« osudu celokupnog kolektiva. U komuni su primenjivane različite kazne, prekovremeni rad, uskraćivanje džeparca, zabrana posete bioskopu, uskraćivanje prava na slobodan dan u nedelji, ali i zatvor, kao najteža kazna, koja je primenjivana samo na »komunare«, ne i na vaspitanike. Kada bi vaspitanik bio kažnjen uskraćivanjem slobodnog dana, onda bi umesto u igri i odmoru, dan provodio u Makarenkovom kabinetu, u kome bi on ponekada razgovarao sa njim, a bilo je i situacija kada bi vaspitanici samo sedeli u njegovom kabinetu i ćuteći posmatrali Makarenka kako obavlja svoje poslove. O delotvornosti ove mere govore iskustva njegovih vaspitanika. U dokumentarnom filmu »Porodična tajna Antona Makarenka«, Grigorij Javljanski priča o iskustvu svoga oca, Makarenkovog vaspitanika: »Osobitost je to što je on ranije odlazio u domove, ali i napuštao ih ubrzo a ovde je ostao. On je ceo život Antona Semjonoviča Makarenka smatrao svojim ocem. Otac je govorio da su bili užasno kažnjavani oni koji su bili loši prema devojčicama. A to se često dešavalo. On je jednom udario devojčicu i bio je pozvan kod Antona Simonoviča. On je sedeo, a Anton Semjonovič je radio i to se odužilo na dva i po sata. On je želeo da se nešto desi: da ga udari, da ga kazni, da ga natera da istovari sve vagone uglja koji dođu na stanicu. Bilo koju kaznu. Samo ne sedeti i čekati neizvesno šta je. Posle toga, Anton Semjonovič je rekao 'Sve si razumeo, idi, to je sve'. On je to zapamtio za ceo život«. (*Семейная тайна Антона Макаренко*, http://www.youtube.com/watch?v=dwHs72_KlsU)

Metodika vaspitnog rada i metodika obrazovanja

Vaspitni model u komuni koji je A. S. Makarenko osmislio i sprovodio nije uvek nailazio na podršku i odobrenje vlasti. Nadežda Krupska je na jednom kongresu izjavila da za takve vaspitače kakav je A. S. Makarenko nema mesta u sovjetskoj pedagogiji, da bi 1928. godine ponovo uzela u razmatranje njegov metod, i on je zabranjen. Doneta je odluka koja je zapravo bila kazna: »Predloženi sistem (A. S. Makarenka, primedba autora) vaspitanja nije sovjetski«. O ovome Makarenko piše Galini Salko: »Da li ste čitali Kosmolsku pravdu od 17. maja, kako me je Krupska kritikovala. Ne mogu da se nadivim. Kritika je dobila velike razmere, opet su podigli veliku buku oko moje kolonije, pretili su inspekcijom, pravnom komisijom i drugim... To mi je sve dosadilo. Oni će doći do toga da me zatvore zato što neću da im se klanjam«; a potom i Maksimu Gorkom: »Oni kritikuju vojnu organizaciju koja se sviđa deci i koja blagotvorno deluje na održavanje discipline«. (*Семейная тайна Антона Макаренко*, http://www.youtube.com/watch?v=dwHs72_KlsU)

Kritiku N. Krupske, međutim, A. S. Makarenko nije prihvatao, u noj nije mogao da iznađe rešenje problema sa kojima se suočavao u svakodnevnom radu sa vaspitno-zapuštenom decom. Nije imao pozitivan stav ni prema pedolozima, nije mogao da prihvati vaspitni koncept u kome se, po njegovoj oceni, »potcenjuje« vaspitna uloga učitelja i kolektiva. Stanovište A. S. Makarenka možemo shvatiti kao odraz vremena i

[25] Makarenko, A. S. (1957). *Izabrane pedagoške rasprave*. Sarajevo: Veselin Masleša, str. 44.

društvenih prilika u kojima je radio i problema sa kojim se sretao u neposrednom radu, pri čemu je on bio u potpunosti svestan ovih ograničenja: »Ja odlično shvatam da su moje misli određene mojim pedagoškim iskustvom, shvatam da je mogućno i drugo iskustvo i, ako bih ga ja osetio, možda bih ja drugačije mislio«.[26] Suočen sa realnim problemima, tragao je za rešenjima, koja su često izvirala samo iz prakse: »Nova pedagogika nije se rađala u mučnim grčevima kabinetskog uma, nego u živim pokretima ljudi, u tradicijama i reakcijama realnog kolektiva, u novim formama prijateljstva i discipline«.[27] Za A. S. Makarenka ključna slabost pedagogije njegovog doba bila je odvojenost teorije od prakse i zbog toga je često ponavljao misao da je pedagoška nauka potrebna pre svega »praktičarima«, tražio da se teorijski utemelji metodika vaspitnog rada i da se vaspitači osposobe za veštinu vaspitnog rada. Polazeći od ovog stava napisao je metodiku vaspitnog rada.[28]

Stanovište A. S. Makarenka da je u pedagoškoj nauci potrebno razdvojiti metodiku vaspitnog rada od metodike obrazovanja, je i danas aktuelno, naročito stav da je nastavni rad uvek i vaspitni rad, ali da postoji potreba da se pored metodike obrazovnog rada, posebna pažnja usmeri i ulože napori da se razvije metodika vaspitnog rada. Polazeći od iskustva rada u kolonijama piše: »Ja sam lično i u praksi imao vaspitni cilj, da prevaspitam takozvane prestupnike, preda me se pre svega postavljao zadatak – vaspitati. Niko čak nije postavljao preda me zadatak – obrazovati«.[29] Razvijajući osobenu metodiku vaspitnog rada sa decom sa poremećajima u ponašanju, A. S. Makarenko insistira na tome da je nemoguće apriori utvrditi koji metod vaspitač treba da primeni – to zavisi od realnih okolnosti, konteksta, ličnosti vaspitanika: »Moja pedagoška vera je: pedagogika je pre svega dijalektička – ne mogu se utvrditi nikakve apsolutno pravilne pedagoške mere i sistemi«.[30] »Dijalektička« priroda vaspitanja, dakle, odnosi se na zahtev da se u vaspitnom radu polazi od iskustva, da se do adekvatnih vaspitnih metoda može doći jedino kroz neposredan vaspitni rad, induktivnim putem.

Na kraju, istaknimo da je i ličnost samog A. S. Makarenka, odnos koji je kao vaspitač imao prema vaspitanicima, bio jedan od najznačajnijih elemenata vaspitnog sistema koji je uspostavio u kolonijama. O ovome svedoče reči Maksima Gorkog: »Kolonisti zaista vole Makarenka i govore o njemu tako ponositim tonom, kao da su ga oni stvorili. On im je vraćao izgubljeno detinjstvo«.[31]

Literatura

1. Залесский, В. А. К. (ред.) (2000). *Биографический энциклопедический словарь*. Антон Семенович Макаренко. Вече: Москва. Preuzeto 17.09. 2014. http://www.hrono.ru/biograf/bio_m/makarenko_as02.php.

[26] *Isto*, str. 226.
[27] Makarenko, A. S. (1950). *Zastave na kulama – knjiga I*. Beograd: Prosveta, str. 182.
[28] Makarenko, A. S. (1957). *Metodika vaspitnog rada, ogled metodike rada dečje kolonije*. Beograd: Savremena škola.
[29] Makarenko, A. S. (1948). *Izabrana pedagoška dela, članci, predavanja i govori*. Beograd: Savez prosvetnih radnika Jugoslavije, str. 70.
[30] Makarenko, A. S. (1965). *Pedagoška poema*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, str. 71.
[31] Teodosić, V. R. (1965). Pedagoško delo A. S. Makarenka. U: A. S. Makarenko, *Pedagoška poema*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, str. 15.

2. Filonov, N. G. (1997). Anton Makarenko (1888-1939). *Prospects: the quarterly review of comparative education*, XXIV(1/2), 77-91.
3. Козлов, И. Н. (2014). Педагогическая система А. С. Макаренко. Preuzeto 08.10. 2014. http://www.psychologos.ru/articles/view/pedagogicheskaya_sistema_a.s.makarenko
4. Кумарин В. В. (2011). *Макаренко, какого мы никогда не знали. Или. Куда реформировать школу?* Preuzeto 12.09. 2014. http://www.rummuseum.ru/portal/node/1009
5. Семейная тайна Антона Макаренко (dokumentarni film). Preuzeto 08.01. 2014. http://www.youtube.com/watch?v=dwHs72_KlsU

Izvori

1. Jesipov, B. P., Gončarov, N. K. (1947). *Pedagogika, udžbenik za učiteljske škole*. Beograd: Prosveta.
2. Makarenko, A. S. (1948). *Izabrana pedagoška dela, članci, predavanja i govori*. Beograd: Savez prosvetnih radnika Jugoslavije.
3. Makarenko, A. S. (1950). *Zastave na kulama – knjiga I*. Beograd: Prosveta Makarenko, A. S. (1957). *Izabrane pedagoške rasprave*. Sarajevo: Veselin Masleša.
4. Makarenko, A. S. (1957). *Metodika vaspitnog rada, ogled metodike rada dečje kolonije.* Beograd: Savremena škola.
5. Makarenko, A. S. (1965). *Pedagoška poema*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

***

METHODOLOGY OF COLLECTIVE EDUCATION OF ANTON SEMIJONOVIČA MAKARENKO - ON THE OCCASION OF THE 75th ANNIVERSARY OF HIS DEATH

Summary: *This paper reevaluated ideas of A. S Makarenko on collective education. It is pointed out that his theoretical and pedagogical ideas were generated on his own educational experiences in historically burdened time, in which he managed to build a special educational system based on practices of collectivism. It is selected and analyzed some of the key guidelines of thet system. Special attention was paid to Makarenko's so far insufficiently elaborated idea that the teaching methodology should be separated from the methodology of education. This attitude has a special value in the contemporary socio-pedagogical practice.*

Key words: *Anton Makarenko Semijonovič (1888-1939), social pedagogy, collective, conscious discipline.*

***

МЕТОДИКА КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ АНТОНА СЕМЕНОВИЧА МАКАРЕНКО - ПО ПОВОДУ 75. ЛЕТИЯ ОТ ЕГО СМЕРТИ

Резюме: *В работе переоценены идеи А. С. Макаренко о коллективном воспитании. Указивается на то, что его теоретическо-педагогические идеи сформированы, на основании его собственного образовательного опыта в исторически обремененом времени, в котором ему удалось от практики коллективизма создать отдельную систему образования. Были выделены и анализированы некоторые из ключевых факторов, определяющие эту систему. Особое внимание было уделено пока недостаточно разработаной идеи Макаренко, что методика воспитательной работы должна быть отделена от методики образования. Эта позиция имеет особое значение в современной социально-педагогической практике.*

Ключевые слова*: Антон Семенович Макаренко (1888-1939), социальная педагогика, коллектив, сознательна дисциплина.*

MONOGRAFIJA O METODOLOGIJI ISTRAŽIVANJA ISTORIJE

(Zdravko M. Deletić, *Istraživanje istorije*, Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet, Kraljevo: Ofset pres, 2013, 345 str.)

»Nije nam bila namera da kažemo sve i da govorimo o svemu.
Hteli smo obraditi osnovna pitanja o praksi istraživanja istorije...«

»... Učesnici prošlosti nisu birali svoje živote,
dok istraživač bira čime će se i kako baviti.«

Istorija je neiscrpna nauka, uvek podsticajna za nova istraživanja, dragocen izvor prošlosti (prošla stvarnost), tj. istorija je odnos prošlosti prema nekom drugom vremenu, sadašnjosti i budućnosti. Može se reći i da je istorija nauka o postojanju i trajanju čoveka u vremenu i prostoru. Kako dosledno istražiti prošlost, kako promišljati u dobrom pravcu i doći do pouzdane istine, zasnovane na istorijskim izvorima, a ne do proizvoljne, pitanja su koja postavlja istorija kao nauka svim istraživačima, dok metodologija određuje tehnike istraživanja i pisanja, kriterijume i zahteve struke, vrednuje objektivnost i teži dokazivanju saznanja. Pomenutoj problematici posvećena je monografija *Istraživanje istorije* autora Zdravka Deletića.

Godine 2013. istorija je postala bogatija za još jednu metodološku studiju. Monografija o metodologiji istraživanja istorije namenjena je studentima diplomskih i doktorskih studija i predstavlja rezultat višegodišnjeg bavljenja teorijskim i praktičnim problemima istraživanja i pisanja istorije, mentorskog rada sa studentima i proučavanja obimne literature za potrebe predmeta Uvod u istorijske studije sa metodologijom i Istorijska metodologija. Osim toga, rad na knjizi je započet pre dve decenije, u okviru kojih je staro iskustvo sazrevalo, a novo se sticalo, vidici se širili, a istraživanje istorije, iz godine u godinu, postajalo bogatije za po jednu monografiju.

Prebogato pedagoško iskustvo doprinelo je da Z. Deletić svoju bibliografiju obogati sa 15 monografija, udžbenika i zbornika radova (*Metodika naučnog rada u istoriografiji*, *Metodološke studije*, *Nauka i istorija*, *Tehnika istoriografije*, *Istraživački rad u društveno-humanističkim naukama*, *Ogledi o nastavi istorije*), kao i blizu 200 tekstova iz istorije prosvete i kulture u Crnoj Gori u 19. i 20. veku, istorijske metodologije i metodike nastave istorije. Osim toga, posvećenost nauci doprinela je da Z. Deletić bude angažovan na univerzitetima u Prištini, Nišu i Novom Pazaru. Nadasve, član je Odbora za istoriju CANU od 1993. godine.

Studiju čini Predgovor, trinaest poglavlja (Metodologija: teorija, norma, iskustvo; Istorijski metod: alat i zanat; Istorija: prošlost i nauka o prošlosti; Istorijska svest: formiranje i delovanje; Istoričar: proizvod i proizvođač istorije; Izvori znanja o prošlosti; Isto-

rijski izvori: svedoci i posrednici; Tradicija kao istorijski izvor; Kritika izvora; Podele istorije: okvir, objašnjenje; Istorija i pomoćne istorijske nauke; Istorija i društvene nauke; Saopštenje rezultata istraživanja), sa neujednačenim brojem naslova i podnaslova, koje prati metodološki leksikon, spisak literature i beleška o autoru. Pomenuta struktura koncipirana je na 345 stranica. Takođe, monografiju prate napomene i bibliografske reference: »Citatima smo hteli i da preporučimo literaturu, u nadi da će to izazvati interesovanje za čitanje radova afirmisanih stručnjaka iz oblasti istorijske nauke i metodologije.«

U Predgovoru (7–13) autor je zapisao: »... sve što bi se u jednoj knjizi napisalo tek je deo onoga što bi se moglo ili bi bilo korisno napisati... I najbolje napisana monografija ne pokriva sve potrebe i nije za sva vremena; zanat se uči i usavršava, razvoj nauke i metodologije postizanja naučnosti je u stalnom napretku; nauka se razvija prema mogućnosti i potrebama vremena i društva u kojem se ostvaruje.«

Definišući metodologiju, autor analizira opšte i posebne naučne metode, dok istorijskom metodu (odlikama i različitim tumačenjima) posvećuje najviše prostora. Zatim, promišlja o istoriji kao o pojmu o prošlosti (istorija nas povezuje s prošlošću) i o nauci koja se bavi prošlošću (istorija se bavi poreklom i korenima), u istom trenutku otkrivajući njenu posebnost, specifičnost, individualnost: »... pogrešno je istoriju shvatiti kao nauku koja daje konačne odgovore na važna istorijska pitanja, da postoji samo jedan odgovor, jedna istorijska istina«. Šta je istorijska svest, kako se formira, deluje, oblikuje i upotrebljava, u čemu je njen značaj za istoriju kao nauku? Da li je istoričar proizvod ili proizvođač istorije? Da li su istorijski izvori svedoci ili posrednici, ili i jedno i drugo (da li ih možemo definisati kao znanje o prošlosti), o kojim vrstama istorijskih izvora možemo govoriti i kako je izvršena podela? Koliki je značaj tradicije kao istorijskog izvora? Zašto je neophodno izvršiti kritiku izvora, zapravo, šta podrazumeva kritika izvora i kako se primenjuje? Takođe, zašto je važna podela istorije i kako se sprovodi? Koje nauke nazivamo i zašto nazivamo pomoćnim; kakav je odnos istorije i društvenih nauka? Zatim, posebno mesto u monografiji posvećeno je akademskim radovima (vrste akademskih radova – odlike stručnih i naučnih radova), tj. načinu saopštavanja rezultata istraživanja. Koje su odlike priručnika, udžbenika, hrestomatija, zbornika dokumenata, monografskih i serijskih publikacija? Prezentovana pitanja samo su neka od mnogobrojnih na koja odgovara metodološka studija – *Istraživanje istorije.*

Takođe, osim naučne istorije, autor podseća i na postojanje popularne istorije: »Istorija može da funkcioniše i kao zanimanje u slobodno vreme lišeno svrhe, kao predmet zabave i uživanja.« Rezultat ovakve neuravnoteženosti treba tražiti u načinu i stilu prezentovanja istorije. Zapravo, uzrok sve manje zainteresovanosti za kritičke tekstove, a sve veće za memoarske spise, jeste u njihovoj naučnosti, tj. literarnom stilu.

Autor eksplicitno definiše istoriju (naziv istorijske nauke potiče od grčke reči *istoria* koja znači ispitivanje, obaveštenje, opisivanje), istoričara (istraživač tj. stručnjak za bavljenje istorijom) i istoriografiju (pisanje o prošlosti, kao i proučavanje istorije, istoričara, ostvarenja u istoriji i metodologije). Takođe, podseća da njenu specifičnost treba tražiti u proučavanju događaja, pojava i procesa koji su prošli i završeni i koje je jedino moguće spoznati pu-

tem istorijskih izvora (ostaci i tradicija). Naravno, kada će neka prošlost postati aktuelna, zavisi od potrebe istoričara da se određenom problemu posveti, tj. da pristupi proučavanju izvora. Osim toga, napominje da istorijska istina nije apsolutna i konačna, već trenutna, jer svako vreme nosi nova saznanja. Zapravo, istorija nije samo prošlost jer živi i u sadašnjosti, ona je uvek aktuelna, atraktivna, jer pobude za njenim spoznavanjem potreba su svakodnevice. Konstatacijom da »prošlost služi za ciljeve u sadašnjosti«, Z. Deletić završava promišljanje posvećeno istoriji i uvek aktuelnom istorijskom pitanju: Čemu može da služi istorija?

Posebno mesto u monografiji posvećeno je istorijskom metodu: »Kada se kaže istorijski metod, obično se misli na rad sa izvorima: pronalaženje – kritika izvora – utvrđivanje činjenica – objašnjenje.« Naravno, metod podrazumeva primenu i niz tehnika, instumenata u prikupljanju i obradi materijala, kao i kombinaciju metoda. Zatim, autor nas upoznaje i sa naučnom sintezom, kao i sa fazama u istorijskom istraživanju (izborom i formulacijom teme, izradom plana istraživanja i radnom bibliografijom, koju prati prikupljanje izvora [pronalaženje – sakupljanje], dok posebno mesto pripada kritici izvora). »Suština rada istoričara ogleda se u utvrđivanju činjenica, njihovom opisu, sistematizaciji i interpretaciji.« Treba znati da istoričar ne saopštava činjenice, već ih objašnjava, tj. daje im značenje i smisao – egzistenciju u obliku istorijskog pripovedanja (nakon prikupljanja podataka, istraživač činjenice klasifikuje i povezuje i pristupa naučnoj sintezi – pisanju teksta). U pomenutoj fazi, objašnjava – rekonstruiše prošlost (stvara naučno delo – zaključak). »Cilj naučne sinteze jeste da se što potpunije i objektivnije objasni istraživani problem, pokaže izvorna osnova naučnog rada, da se dokumentuju iznete činjenice, stavovi, zaključci, iskaz naučnog rada u pojedinostima i u celini.« Dakle, osnovni zadatak istoričara jeste da izvrši istoriografsku rekonstukciju prošlosti – da dâ tačnu i istoriografski sažetu sliku stanja i događaja u prošlosti, utvrđujući stvarnu povezanost među činjenicama i pojavama – obrazlaže autor.

Poslednje stranice studije posvećene su Metodološkom leksikonu (298–334), koji sadrži više od 150 pojmova (anotacija, autorsko pravo, disertacija, ekspoze, zaključak, koautor, legat, korektura, paragraf, pogreške, zablude, plagijat, polemika, poseban otisak, redakcija, recenzent, svitak, saznanje, hipoteza, citat, članak, šund...) koji se primenjuju u raspravama o metodologiji istraživanja u društvenim i humanističkim naukama.

O napisanoj knjizi i odabranoj literaturi (335–343) Z. Deletić objašnjava: »Knjiga je zamišljena kao monografija iz istorijske metodologije, koja pokriva osnovne teme nastavnog predmeta na diplomskim i doktorskim studijama. Spisak literature sadrži odabrane reference na srpskom jeziku, u prvom redu knjige, iz istorijske i metodologije društvenih i humanističkih nauka; spiskovi na stranim jezicima mogu se naći u nekima od citiranih knjiga.«
Nadasve, potrebno je pomenuti da je izdavač monografije Filozofski fakultet u Kosovskoj Mitrovici, dok je štampanje (300 primeraka) povereno Ofset presu iz Kraljeva. Pozitivnu recenziju potpisala su četvorica recenzenata, od kojih su dvojica akademici Crnogorske akademije nauka i umetnosti (Momčilo Zečević i Đorđe Borozan), a preostala dvojica (Uroš Šuvaković i Vladan Virijević) profesori Filozofskog fakulteta u Kosovskoj Mitrovici. Dizajn na korica-

ma urađen je u istorijskom kontekstu, na hrptu je ispisan naslov publikacije, dok se autorova slika, i u istom trenutku jedina, nalazi na drugoj korici, koju prati spisak monografija, udžbenika i zbornika radova napisanih od 1995. do 2012. godine.

Podsećamo da suštinu postojanja istorije treba tražiti u sledećim Deletićevim promišljanjima: »Istorija govori o čoveku koji je nekad bio, time uliva novi život i štiti od potpunog nestanka. I sadašnju prošlost će neko u budućnosti kroz sećanje i priču obnoviti... Nova sadašnjica, koja otvara novu budućnost, uvek traži i novu prošlost.« Zapamtimo, kritičko promišljanje istorije suštinska je vrednost istorijske nauke!

Na kraju, preostaje da knjigu preporučimo široj stručnoj javnosti koja, poštujući i primenjujući izgrađene metode i tehnike istraživanja, dolazi do objektivnog saznanja, a ne do istorije po svojoj meri (»Nekad ljudi misle i pišu onako kao bi želeli da je bilo, nekad onako kako je nekome potrebno«).

Milena Žikić

KREATIVNE IDEJE U VASPITNO-OBRAZOVNOM RADU SA UČENICIMA MLAĐIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

(Marina Cvetković, Irena Sretić, *Ja ću krila da ti dam – ti poleti sam; Dramske igre, prikazi i priredbe u mlađim razredima osnovne škole*, Učiteljsko društvo Niš, Niš, 2013, 157 str.)

Knjigu poetičnog naslova *Ja ću krila da ti dam – ti poleti sam*, autorki Marine Cvetković i Irene Sretić, objavilo je 2013. godine Učiteljsko društvo Niš. Podnaslov ove knjige odaje više informacija, čitaocu ukazuje na to da su se autorke bavile problematikom dramskih igara, prikaza i priredbi u mlađim razredima osnovne škole. Publikacija ima 157 strana i u strukturnom pogledu čini je osam celina: *Deca i šta deca žele*; *U školskoj klupi*; *Dramske igre – doprimo do dece*; *Drama u mlađim razredima osnovne škole*; *Humor u školi*; *Priredba i njen značaj*; *Scenario priredbi za učenike mlađih razreda i Literatura.*

Prvi i drugi odeljak imaju ulogu uvoda u predmet bavljenja autorki i sažete su forme. Autorke podsećaju da su mašta i igra zapravo ključni faktori u oslobađanju dečije prirode, u svojevrsnoj pripremi za život i u razvoju njihovih ličnosti. Zatim, one dovode u vezu igru sa učenjem i boravkom dece u školi, kao instituciji koja je koncipirana tako da detetu nameće mnogo obaveza. S tim u vezi, ističu da se mnogi sadržaji mogu predstaviti uz pomoć igre, stavljajući akcenat na organizaciju nastave u prvom razredu osnovne škole kada je takvo postupanje i najpotrebnije. Učitelj pak ima najveću odgovornost jer on treba da obezbedi da igra zaista postane sredstvo koje deci olakšava sedenje u školi i učenje, a da pritom utiče dobro na intelektualni i socijalni razvoj dece.

U trećoj celini autorke zastupaju stav da su upravo dramske igre, kao organizovane stvaralačke igre koje razvijaju maštu, spretnost, pravilno izražavanje, koncentraciju, odgovornost, najdragocenije sredstvo za uključivanje deteta u rad i druženje. Takođe, podsećaju da su upravo dramske igre metod rada koji je najbliži deci. U ovoj celini razmatraju se sledeće teme: govor i mašta; ritam, pokret, saradnja i koncentracija i preciznost. Naglašavajući značaj pravilnog disanja, autorke predlažu nekoliko konkretnih vežbi disanja i vežbi dikcije, naravno kroz igru. Takođe, ponuđeno je trinaest ritmičkih igara i jedanaest igara za bolju preciznost i koncentraciju, a sve zarad jedinstvenog cilja – stvaranja fleksibilne i samokritične ličnosti, radi celovitijeg estetskog obrazovanja, razvoja opažanja i razmišljanja, slobodnog izražavanja učenika.

Centralno mesto u knjizi ima četvrto poglavlje »Drama u mlađim razredima osnovne škole«. Pre ponuđenih dramatizacija nekih poznatih dečjih pesama i primera uspešnih učeničkih dramskih radova na zadatu temu, autorke ističu kako je edukacija dece uz korišćenje dramskih tekstova jedan od najzabavnijih metoda rada, ali i da na tom polju do punog izražaja dolaze kreativnost i umešnost učitelja. Dalje obrazlažu koji su elementi dobre priče, šta se podrazumeva pod improvizacijom i imitacijom a šta pod dramatizacijom, i kako se ona ostvaruje. U nastavku nisu zanemarena ni važna scenska pitanja, stvaranje odgovarajuće scene,

kostima i lutaka, kao često neodvojivih elemenata scenske radnje. Konačno, pored važnih teorijsko-metodoloških tumačenja, najdragoceniji segment ovog poglavlja jesu primeri brojnih scenskih igara, koje mogu biti izuzetan temelj za one koji se tek upuštaju u proces ovladavanja dramskim postupcima u vaspitno-obrazovnom radu.

Iako obimom manja, sadržajno je veoma važna peta celina, posvećena mestu humora u školi i praćena primerima uspešnih humorističkih radova učenika na zadate teme, kao i tzv. đačkim šalama, kojima se učitelj može lako povezati sa svojim učenicima i razvijati njihov smisao za humor.

Šesti odeljak pod nazivom »Priredba i njen značaj« predstavlja dobar teorijski okvir za brojne primere uspešnih scenarija priredbi u sedmom odeljku. Autorke razlikuju četiri vrste priredbi i svečanosti: odeljenjsku priredbu, razrednu priredbu, priredbu školskog karaktera, i festivale i takmičenja. U nastavku se zadržavaju na zadacima i značaju koji priredba ima.

Pomenuti sedmi odeljak »Scenario priredbi za učenike mlađih razreda« sadrži veliki broj korisnih dramskih i muzičkih priloga koncentrisanih u osam tematskih grupa: Poziv predškolcima, Prijem prvaka, Dečja nedelja, Vuk Karadžić, Novogodišlja priredba, Savindan, Priredba povodom Svetskog dana ekologije, Završna priredba – kad deca kreću u peti razred (propraćenih adekvatnim i motivacionim fotografijama). Ovaj odeljak je posebno vredan deo knjige, oblikovan stručno i spretno, s ciljem da čitaoca podstakne na kreativno korišćenje.

Na kraju knjige je spisak konsultovane literature, koji takođe može biti od koristi kolegama iz struke, ali ne u istoj meri kao bogat didaktički materijal ponuđen u ovoj knjizi više puta. Zaključujemo da je ova knjiga primer dobre metodičke i pedagoške prakse, odnosno pokazatelj kako treba pristupiti vaspitno-obrazovnom radu sa decom mlađih razreda osnovne škole.

Ova knjiga prvenstveno je namenjena vaspitačima, učiteljima i nastavnicima, svima koji žele da ovladaju dramskim postupcima u vaspitno-obrazovne svrhe, te između ostalog može biti dragoceno štivo i za istraživače zato što uspešno sintetizuje znanja iz nekoliko naučnih oblasti, poput metodike nastave, retorike, nauke o književnosti, teatrologije, psihologije, pedagogije i sociologije, a povezuje i razne vrste umetnosti. Svojim bogatstvom rešenja i priloga, metodičkom zrelošću i kompetentnošću autorki, njihovim dugogodišnjim školskim iskustvom, visokim stepenom stručnosti svojih recenzenata, ova knjiga se svima može toplo preporučiti.

Neda Pavlović

JEDAN NEKONVENCIONALNI PRIKAZ OBRAZOVNOG SISTEMA

(Pjer Burdije i Žan Klod Paseron: REPRODUKCIJA – elementi za jednu teoriju obrazovnog sistema. Fabrika knjiga, Beograd, 2014, str. 236, prevod: Slavica Miletić)

Knjiga koja je dugo nedostajala konačno se pojavila na našem jeziku. Moderni udžbenici sociologije, kao onaj ser Entoni Gidensa, u poglavljima koja se odnose na društveno istraživanje obrazovnog sistema, odmah započinju teorijom velikog francuskog sociologa Pjera Burdijea (1930–2002) i njegovog saradnika, epistemologa Žan-Klod Paserona (1930) i njima, delimično suprotstavljenom teorijiom Bazila Bernstina (videti u *Pedagogiji* br. 2 za 2006.) U međuvremenu, naša publika detaljnije je upoznata sa ne uvek lako pojmljivim opštim socioantropološkim stanovištem i pojmovnim aparatom Pjera Burdijea, kroz prevođenje njegovih knjiga, radove Ivane Spasić, i zbornik *Nasleđe Pjera Burdijea: pouke i nadahnuća* (2006, priredili: M. Nemanjić, I. Spasić), pa je krajnje vreme da ovoga plodnog autora sagledamo i kao autentičnog istraživača i tumača suštine obrazovnog procesa i sistema, kao i karaktera pedagoškog rada.

Sama knjiga *Reprodukcija* sastoji se iz dve celine, a) razrade uvodne i povratnom spregom sa empirijskim istraživanjem proverene teorijske pozicije i b) empirijskog istraživanja. U skladu sa svojim principom »udvostručene objektivizacije«, Pjer Burdije nastoji da obelodani pedagošku praksu kao takvu i pruži objektivnu istinu o njoj. U tom smislu, prva deo knjage odnosi se na temelje teorije simboličkog nasilja u obrazovnom sistemu, koja, ne slučajno, počinje Rusovljevim citatima.

Simbolička moć dalje se razmatra u reference na Marksovu, Dirkemovu i Veberovu teoriju moći. Sa pravom se ukazuje na to da je Dirkem svoju socijalnu filozofiju najjasnije izrazio pišući o vaspitanju kao privilegovanom mestu »konsenzualnosti«. Ali, Burije i Paseron odmah razgrađuju ovaj mit, sagledavajući pedagošku aktivnost kao akt simboličkog nasilja i arbitrarnosti između društvenih formacija. Time se pedagoška aktivnost, kao osnovni činilac obrazovnog sistema, razotkriva u favorizovanju određenog kulturnog kapitala kroz sistem školske selekcije i kao prepreka uspostavljanju punovredne pedagoške komunikacije.

Klasične definicije »obrazovnog sistema« (navodnici Burdija i Paserona) kao skupa institucionalnih mehanizama za prenošenje kulture nasleđene iz prošlosti (odnosno akumuliranih informacija), teže da odvoje kulturnu reprodukciju od njene funkcije društvene reprodukcije, zanemarujući »specifični efekat simboličkih odnosa u reprodukciji odnosa snaga«. (str. 21)

Već iz ovoga se vidi koliko je Burdijeova i Paseronova pozicija uznemirujuća za naše tradicionalno poimanje obrazovnog sistema, ali i subverzivna u odnosu na aktuelnu menadžment »sistematologiju« obrazovanja, koja preti da ukine svaki filozofsko-naučni pedagoški diskurs.

Razumljivo, mi nećemo da upadnemo u zamku kulturne arbitrarnosti i da ovom prikazu *Reprodukcije* damo tradicionalni vid, ukidajući radost eventualnog čitanja i preispitiva-

nja sopstvenog pedagoškog habitusa. Samo želimo da čitaocima preporučimo sociologa Pjera Burdijea kao jednog od najznačajnijih savremenih pedagoga, sa čijom se teorijom pedagoške komunikacije svako od nas suočava, kao i da izdavaču najtoplije zahvalimo na objavljivanju ove knjige.

Dr Nataša Vujisić Živković
Filozofski fakultet u Beogradu

DOPRINOS ČASOPISA »UČITELJ« KONTINUITETU PROFESIONALNOG USAVRŠAVANJA UČITELJSKOG KADRA

(Mirjana Ilić, Ana Savković, *Časopis »Učitelj« 1983–2013*, Savez učitelja Republike Srbije, Beograd, 2014, 217 str.)

Bibliografskska monografska publikacija *Časopis »Učitelj« 1983–2013*. Mirjane Ilić i Ane Savković privukla je pažnju naučne i stručne javnosti kao delo osobenog žanra. Kako se ukazuje u predgovoru, ova publikacija izlazi kada Savez učitelja Republike Srbije, kao osnivač časopisa »Učitelj«, slavi 30 godina izlaženja nove serije časopisa (»Predgovor«, str. 9). Međutim, prvi časopis sa ovim imenom izašao je pre 140 godina, što znači da se monografijom Mirjane Ilić i Ane Savković obeležava još jedan jubilej vredan poštovanja. Recenzent Nataša Vujisić Živković ukazuje »da su autorke monografije prevazišle zadatak obeležavanja jednog jubileja i da su dale značajne naučne doprinose u kod nas neopravdano potcenjenom tipu istraživanja« (»Recenzija«, str. 216).

»Učitelj« je časopis za pedagošku teoriju i praksu razredne nastave, a koncepcijski je usmeren na naučno-stručne probleme nastave u mlađim razredima osnovne škole i iskustva iz nastavne prakse. Tokom prvih deset godina izlaženja nove serije, koje su protekle u socijalističkim društveno-idejnim okvirima, časopis je pratio reforme obrazovnog sistema i učestvovao u uvođenju inovacija u nastavu. Danas, na kraju pređenog puta od tri decenije, »Učitelj« ima posebnu ulogu u unapređivanju naučne pismenosti učiteljskog kadra. Kako ukazuje Nataša Vujisić Živković, u eri elektornskih medija i dominacije engleskog jezika u nauci, pedagoška periodika na maternjem jeziku ima poseban značaj (»Recenzija«, str. 215).

Mirjana Ilić i Ana Savković analitičko-sintetičkim postupkom istražile su i detaljno prikazale istorijat časopisa »Učitelj«, njegovu uređivačku politiku, kao i odnos redakcije i izdavačkog saveta časopisa prema Savezu učitelja. Posebna pažnja posvećena je i portretima glavnih i odgovornih urednika. Urađena je sveobuhvatna kvantitativna analiza tema i vrsta informacija zastupljenih u »Učitelju« tokom 30 godina, a rezultat ovog istraživačkog napora jeste sveobuhvatna bibliografija sa 1958 bibliografskih jedinica razvrstanih prema kriterijumima koji pokazuju tematsku razuđenost objavljenih priloga. Način na koji je uspostavljena klasifikacija bibliografskih jedinica omogućava da se prate merila uređivačke politike, što je svojevrsna smernica za redakciju koja danas uređuje časopis »Učitelj«. Podaci o autorima i učesnicima okruglih stolova posebno su obrađeni i predstavljeni u registrima. Ova publikacija potvrđuje da u našoj sredini postoji duga tradicija pedagoške periodike, kao i kontinuitet naučnoistraživačke delatnosti i profesionalnog usavršavanja u oblasti razredne nastave.

Monografija *Časopis »Učitelj« 1983–2013*. sastoji se od tri celine (glave): I) Uređivanje časopisa »Učitelj« – monografsko-istorijski aspekt (str. 11−92), II) Bibliografija 1983–2013 (str. 93−186) i III) Registri (str. 187−210). Prva celina sadrži deset poglavlja: 1) Predistorija časopisa »Uči-

telj« (str. 11−16), 2) Pokretanje časopisa »Učitelj« (str. 17−26), 3) Izdavački savet i redakcija časopisa »Učitelj« (str. 27−47), 4) Tematski okvir članaka objavljenih u časopisu »Učitelj« (str. 48−56), 5) Autori objavljenih radova (str. 57−65), 6) Uređivanje časopisa (str. 66−71), 7) Tehničko uređivanje časopisa (str. 72−79), 8) Finansiranje časopisa (str. 80−81), 9) Ostale aktivnosti redakcije (str. 82−90), 10) Saradnja sa ostalim časopisima i institucijama (str. 91−92).

Kako se predočava u prvom poglavlju, časopis »Učitelj« pokrenuli su u Zemunu 1873. godine učitelji socijalističkog usmerenja, Mita Nešković i Nikola Brašovan. Časopis se pojavio u školi u kojoj je upravitelj bio poznati istoričar Dimitrije Ruvarac. U listu »Javnost« socijalista Svetozar Marković preporučio je časopis onim učiteljima koji žele da napreduju zajedno sa savremenom naukom. Međutim, zbog socijalističke orijentacije časopis je 1874. godine prestao da izlazi. »Učitelj« je 1882. godine postao organ Učiteljskog udruženja, a prvi urednik bio je učitelj Nikola Popović. Časopis je izlazio do 1914. godine, kada nastaje prekid koji je trajao do kraja Prvog svetskog rata. Od 1918. godine »Učitelj« je centralni organ Jugoslovenskog učiteljskog udruženja, opet, do sledećeg rata 1941. godine. »Učitelj« nikada nije bio lokalni časopis uskog delokruga. Poznato je da su se srpski pedagozi krajem 19. i potetkom 20. veka školovali u zapadnoj Evropi i da su u Srbiju doneli najnaprednija naučna saznanja tog vremena. »Učitelj« se od samog početka zalagao »za pobedu nauke, za slobodu misli i stvaralaštva« (str. 15).

U drugom poglavlju ukazuje se da je ideju o pokretanju nove serije časopisa izneo Dragutin Ognjanović, profesor Pedagoške akademije u Beoradu, na tribini održanoj 28. maja 1981. godine, sa temom »Kakav profil nastavnika razredne nastave zahteva savremena škola?«. U ovom delu monografije autorke iznose podatke o članovima redakcije prvog broja nove serije, zakonskim preduslovima za izlaženje časopisa, koncepciji i promociji časopisa, pretplatnicima i redovnosti izlaženja. U novoj seriji »Učitelj« je bio fokusiran na društveni kontekst, sagledavanje društvenih okolnosti i komentarisanje mesta i uloge učitelja u takvim okolnostima.

U trećem poglavu razmatra se rad Izdavačkog saveta i redakcije. Detaljno se navode podaci o članovima Izdavačkog saveta i redakcije (za svaki broj časpisa data su imena članova redakcije), kao i biografije glavnih i odgovornih urednika i sekretara redakcije. Posebno se govori o poslovima redakcije i o pismima redakaciji.

U četvrtom poglavu prikazan je tematski okvir objavljenih članaka. Radovi su razvrstani prema stručno-naučnim oblastima u 12 kategorija, pri čemu se u većini kategorija izdvajaju potkategorije. Ove kategorije predstavljaju osnovu za formiranje bibliografije, koja je data u centralnom delu monografije *Časopis »Učitelj« 1983–2013*. Centralnim se mogu smatrati sledeće stručno-naučne oblasti: 1) istorija pedagogije, 2) školska pedagogija, 3) porodična pedagogija, 4) didaktika, 5) obrazovna tehnologija, 6) metodika nastave i vaspitnog rada. Pregledno izloženi u tabelama, podaci u ovom poglavlju svedoče o tematskoj razuđenosti i širokom spektru informacija koje se pojavljuju u časopisu »Učitelj«.

Peto poglavlje bavi se autorima naučnih radova. Daju se podaci o naučnim zvanjima autora radova i institucijama u kojima su zaposleni, o broju

autora prema broju objavljenih radova i izdvajaju se autori sa najvećim bojem radova. Šesto poglavlje posvećeno je pitanjima uređivanja časopisa. Navedena su imena lektora, korektora i prevodilaca rezimea. Tehničko uređivanje »Učitelj« jeste u centru pažnje sedmog poglavlja, koje govori o grafičkoj pripremi časopisa, formatu časopisa, dizajnu korica, tiražu, broju stranica, štampanju časopisa, izdavačima i suizdavačima. U osmom poglavlju govori se finansiranju časopisa, a u devetom o ostalim aktivnostima redakcije – saradnji sa Predsedništvom SUDRS-a i SURS-a, organizaciji okruglih stolova, tribina i nagradnih konkursa za čitaoce, učenike i studente. U desetoj glavi razmotrena je saradnja sa ostalim časopisima i listovima.

U drugoj glavi knjige nalazi se bibliografija radova objavljenih u časopisu »Učitelj« između 1983. i 2013. godine. Navedeni su podaci o 1958 bibliografskih jedinica razvrstanih u 12 kategorija, od kojih svaka predstavlja posebno poglavlje, što posebno doprinosi preglednosti i čitljivosti. Data su sledeća poglavlja: 1) Istorija pedagogije (str. 93−98), 2) Školska pedagogija (str. 98−109), 3) Porodična pedagogija (str. 109−111), 4) Didaktika (str. 111−120), 5) Obrazovna tehnologija (str. 121−123), 6) Metodika nastave i vaspitnog rada (str. 123−157), 7) Ostalo (str. 157−167), 8) Bibliografije (str. 167), 9) In memoriam (str. 168−169), 10) Pedagoška periodika (str. 169−173), 11) Organizacije učitelja (str. 173−180), 12) Ostale rubrike (str. 181−186).

Bibligrafske jedinice u poglavlju »Istorija pedagogije« razvrstane su u kategorije: 1) Osnovne škole, 2) Škole za obrazovanje učitelja, 3) Ličnosti, 4) Školstvo u XIX veku i u prvoj polovini XX veka, 5) Školstvo u NOR-u, 6) Pedagoška periodika.

Bibligrafske jedinice u poglavlju »Školska pedagogija« razvrstane u sedam potkategorija: 1) Organizacija rada osnovne škole, 2) Rukovođenje i upravljanje školom, 3) Reforma škole, 4) Kulturna i javna delatnost škole, 5) Školovanje učitelja, 7) Stručno usavršavanje učitelja, 8) Profesionalni položaj učitelja.

Kategorija (poglavlje) »Porodična pedagogija« predstavlja jedinstvenu celinu, bez posebnog razvrstavanja bibliografskih jedinica. U kategoriji »Didaktika« izdvojeno je pet potkategorija: 1) Nastavni sadržaji, 2) Nastava, 3) Učenik, 4) Nastavnik, 5) Udžbenik. Poglavlje »Obrazovna tehnologija« predstavlja jedinstvenu kategoriju u kojoj nema posebne klasifikacije bibliografskih jedinica.

Centralnu kategoriju »Metodika nastave i vaspitnog rada« čini 691 bibliografska jedinica, a kriterijum klasifikacije jeste nastavno područje: 1) Metodika nastave srpskog jezika, 2) Metodika nastave matematike, 3) Metodika nastave prirode i društva, 4) Metodika nastave fizičkog vaspitanja, 5) Metodika nastave likovnog vaspitanja, 6) Metodika nastave muzičkog vaspitanja, 7) Metodika nastave tehničkog obrazovanja, 8) Metodika rada u kombinovanom odeljenju, 9) Metodika inkluzivnog obrazovanja, 10) Metodika vaspitnog rada, 11) Metodika ekološkog vaspitanja, 12) Metodika rada u predškolskoj grupi, 13) Metodika rada školskog pedagoga, 14) Lutkarstvo.

Kategorije (poglavlja) »Prikazi«, »Bibliografije« i »In memoriam« – celovite su i nemaju potkategorija. Poglavlje »Pedagoška periodika« sadrži dva potpoglavlja – 1) Pedagoška periodika i 2) Časopis »Učitelj«. Bibliografske jedinice u poglavlju »Organizacije

učitelja« nalaze se u sledećim potkategorijama: 1) Učiteljska društva, 2) Kongresi, sabori, tribine, susreti učitelja, 3) Likovi prosvetnih radnika.

Kategorija »Ostale rubrike« obuhvata bibliografske jedinice razvrstane u potkategorije: 1) Literarni radovi, 2) Pedagoški aforizmi i citati, 3) Merni instrumenti (naveden je 21 upitnik) – ova kategorija se nalazi u okviru prethodnog potpoglavlja (Pedagoški aforizmi i citati), nema posebnog naslova ali se jasno izdvaja kao poseban deo.

Registri predstavljaju poslednju celinu monografije *Časopis »Učitelj« 1983–2013*, a obuhvataju podatke raspoređene u tri poglavlja: 1) Imenik autora (str. 187−200), 2) Imenik učesnika okruglih stolova (str. 201−202), 3) Registar imena (str. 203−210). Ovaj deo publikacije pruža uvid o autorima priloga i delatnicima nauke, prosvete i kulture koji su učestvovali u zasnivanju i razvoju časopisa »Učitelj«. Časopis je okupio veliki broj saradnika iz različitih oblasti obrazovno-vaspitne delatnosti – od učitelja do profesora učiteljskih i drugih fakulteta, kao i učesnika različitih naučnih projekata i instituta.

Da zaključimo. Bibliografska monografijska publikacija *Časopis »Učitelj« 1983–2013*. Mirjane Ilić i Ane Savković pokazje da naučno utemeljen pedagoški časopis, okrenut aktuelnoj društvenoj stvarnosti, ima poseban značaj za kontinuirano unapređivanje naučne pismenosti učiteljskog kadra. Značaj ove publikazije prevazilazi granicu empirijskog istraživanja i doseže duhovni okvir, jer pruža svedočanstvo o tome da u našoj sredini postoji duga tradicija pedagoške periodike na maternjem jeziku, što ima posebnu vrednost za očuvanje identiteta u uslovima globalizacije.

Prateći promene našeg obrazovno-vaspitnog sistema tokom poslednje tri decenije, u promenljivom društveno-ideološkom kontekstu, časopis »Učitelj« ostvaruje vitalnost promišljanja različitih aspekata razredne nastave. Monografija o časopisu »Učitelj«, kao i sam časopis, podržava učitelje ne samo u profesionalnom usavršavanju, nego i u bavljenju naučnoistraživačkom delatnošću, motiviše ih da prihvataju izazove savremenog društva i da idu u korak s vremenom. Posmatrano na širem planu, rezultati istraživanja izneti u publikaciji *Časopis »Učitelj« 1983–2013*. doprinose naučno utemeljenom istraživanju istorije našeg obrazovno-vaspitnog sistema, kao i sagledavanju stanja u prosveti na prelazu iz 20. u 21. vek.

Milka Nikolić

pregled sadržaja za 2014. godinu

RASPRAVE I ČLANCI

	str.	br.
Dr Jelena Vranješević: *Detinjstvo kao društvena konstrukcija: izazovi savremenog detinjstva*	5–16	I
Dr Mila Beljanski: *Teorijske pretpostavke poremećaja u ponašanju mladih – prilozi socijalnoj pedagogiji*	17–25	I
Mr Marta Dedaj: *Pedagoške implikacije nasilja u medijima*	26–38	I
Dr Radmila Bogosavljević, Dr Ruženka Šimonji Černak: *Strateške odrednice upravljanja obimom i kvalitetom profesionalnog razvoja nastavnika*	39–50	I
Dr Blagoje V. Nešić: *Različiti tipovi i metodološki nacrti istraživanja transfernih promena u inteligenciji*	51–60	I
Peter Mclaren: *America in ruins as Belgrade dreams: challenging the capitalist road to fascism through critical pedagogy and critical patriotism*	177–202	II
Mr Jovana Marojević: *Obrazovanje i politika u diskursu – ogled kritičke pedagogije*	203–211	II
Dr Dragana Pavlović Breneselović, Dr Živka Krnjaja: *Osnove programa kao dimenzija kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja*	212–225	II
Dr Sunčica Macura Milovanović: *Profesionalni identitet učitelja u kontekstu inkluzivnog obrazovanja*	226–233	II
Dr Lazar Ožegović, Dr Dragan Soleša, Dr Marko Ivaniš, Dr Neđo Kojić: *Inovativnost u obrazovanju preduslov bržeg razvoja društva: studija slučaja u Vojvodini*	234–243	II
Dr Jovana Milutinović: *Konstruktivistička pedagogija: istorijski kontekst i razvojni trendovi*	319–328	III
Dr Emina Hebib: *Samoevaluacija univerzitetskih nastavnika*	329–340	III
Dr Gordana Mišćević Kadijević, Dr Veljko Banđur: *Razumevanje metakognicije u konteksmu školskog učenja*	341–345	III
MA Stefan Ninković: *Koncepcija etičkog liderstva u školi*	346–350	III
Dr Živka Krnjaja, Dr Dragana Pavlović Breneselović: *Smernice za izradu osnova programa predškolskog vaspitanja usmerenog na odnose*	351–360	III
Dr Kamenko M. Marković, Dr Blagoje V. Nešić: *Uticaj porodice i sredine na Rembrantovo slikarstvo*	361–366	III
MA Ljiljana Marolt: *Različite koncepcije predškolske ustanove*	465–479	IV
PhD Winfried Böhm, PhD Dieter Lenzen: *Detinjstvo, skriveni program i pedagoški odnos*	480–494	IV

MA Mladen Radulović: *Razumevanje obrazovnih aspiracija u ključu Pjera Burdijea* ..... 495–504 IV

Dr Boško Milovanović, Dr Mirjana Stakić: *Smisao i značaj verskog obrazovanja* ..... 505–511 IV

Dr Radivoje N. Kulić: *Ekonomika obrazovanja u sistemu nauka o vaspitanju* ..... 512–522 IV

Dr Zvezdan Arsić, Mr Jelena Krulj Drašković: *Pedagoška teleologija u funkciji koncipiranja i razvoja sistema vaspitanja i obrazovanja* ..... 523–530 IV

ISTRAŽIVANJA

Dr Miomir Ivković, Dr Živorad Milenović: *Socijalno-komunikacijske kompetencije vaspitača* ..... 61–70 I

Dr Mirjana Nikolić, MA Željko Nikolić, Mr Veronika Katrina Mitrović: *Kompetencije nastavnika za primenu informaciono-komunikacionih tehnologija u osnovnoj školi* ..... 71–81 I

MA Olivera Cekić Jovanović, Mr Irena Golubović Ilić, MA Andrijana Jakovljević: *Metodički postupci za realizaciju uvodnog dela časa* ..... 82–96 I

Mr Slađana Vilotić: *Stavovi učitelja i nastavnika prema didaktičko-metodičkom pristupu u inkluzivnom nastavnom procesu* ..... 97–105 I

Dr Sanja Blagdanić, Mr Milanka Džinović: *Značaj i mesto istorijske karte u nastavi prirode i društva* ..... 106–114 I

Mirjana Matović: *Ispitivanje razvoja spontanih i naučnih pojmova* ..... 115–126 I

Dr Nataša D. Čabarkapa, Dr Silvana Punišić, Dr Miško Subotić, Saška Fatić: *Riziko faktori kao uzročnici govorno-jezičkih poremećaja* ..... 127–135 I

Mr Selman Repišti: *Struktura ličnosti adolescenata: modifikovani Model velikih pet* ..... 136–147 I

Dr Žana Bojović, Mr Jelena Žunić Cicvarić, Jelana Pavlović: *Osnaživanje saveta roditelja u funkciji osiguranja kvaliteta rada u školi* ..... 244–250 II

Dr Vivien Đorđević, Dr Marijana Panić: *Usvojenost padežnog sistema kod dece sa govorno-jezičkom patologijom predškolskog uzrasta* ..... 251–260 II

Mr Zdravko Popović, Dr Tomka Miljanović, Dr Vera Županec, MSc Tijana Pribićević: *Stavovi i mišljenja učenika gimnazije o aktivnoj nastavi biologije* ..... 261–267 II

Dr Jasna Adamov, MA Stanislava Olić, Dr Mirjana Segedinac: *Mišljenja nastavnika hemije o identifikovanju i radu sa učenicima darovitim za hemiju* ..... 268–275 II

MA Sanja Tatić Janevski, Dr Sunčica Macura Milovanović: *Stručno usavršavanje u funkciji podrške nastavnicima osnovne škole za pripremu i sprovođenje individualnog obrazovnog plana* ..... 367–378 III

Dr Milja Vujačić: *Implicitne pedagogije nastavnika: mogućnost ili ograničenje za inkluziju* ..... 379–386 III

Dr Jasmina Karić, Dr Siniša Ristić, Dr Snežana Medenica, Mr Biljana Milanović Dobrota: *Nivo emocionalne empatije studenata različitih studijskih programa* ..... 387–391 III

Dr Isidora Korać: *Profesionalno obrazovanje nastavnika likovne kulture* ..... 392–396 III

Dr Emilija Lazarević: *Razvijenost fonološke svesti kao predčitalačke veštine dece predškolskog uzrasta* ..... 397–401 III

Dr Tatjana Novović, Dr Veselin Mićanović: *Dimenzije reformisanog predškolskog konteksta u Crnoj Gori* ..... 402–411 III

Dr Radenko Krulj, Dr Darko Dimitrovski, Blaženka Dimitrovski: *Motivi odlaska na školske ekskurzije – studija slučaja srednjih škola grada Kragujevca* ..... 412–420 III

Dr Aleksandar Tadić, MA Ivana Mrvoš: *Vaspitni koncept učitelja* ..... 421–429 III

Dr Boris Kordić, Dr Lepa Babić: *Procena uspešnosti oblika socijalizacije novozaposlenih* 430–440 III

Dr Ivan Tasić, Dr Dragana Glušac, Dr Dragan Cvetković: *Motivacione funkcije direktora u odnosu na zaposlene* ..... 531–539 IV

Dr Emilija Lazarević: *Semantička razvijenost dece predškolskog uzrasta* ..... 540–548 IV

Dr Filduza R. Prušević Sadović: *Efekti primene inovativnih modela rada u razrednoj nastavi* ..... 549–554 IV

Dr Jelena Stanisavljević, MA Katarina Jovanović: *Primena mapa pojmova u realizaciji botaničkih programskih sadržaja u srednjoj školi* ..... 555–560 IV

Mr Nada Džamić Šepa, Dr Tomka Miljanović, Dr Vera Županec, Tijana Pribićević: *Stavovi nastavnika biologije o nastavnom programu biologije za osnovnu školu* ..... 561–569 IV

METODIČKA PITANJA

Dr Biljana M. Pavlović: *Vaspitna uloga tradicionalnih pesama u nastavi muzičke kulture* ..... 148–158 I

Dr Aleksandra Joksimović: *Novija shvatanja pojma diferencirana nastava* ..... 159–168 I

MA Aleksandar Nađ Olajoš, Dr Mara Knežević: *Mogućnosti uključivanja roditelja u realizaciju nastavnih aktivnosti* ..... 276–282 II

Dr Ljiljana Mitić: *Ekološke potrebe u funkciji zaštite životne sredine* ..... 570–581 IV

Dr Slavoljub Hilčenko: *Učenje i modeli animiranih filmova u razrednoj nastavi* ..... 582–589 IV

ISTORIJA PEDAGOGIJE

Dr Tome Nikoloski: *Siril Bart (Cyril Burt) posle 100 godina* ..... 283–294 II

Dr Igor Matijašević, Milena Tošić, Dr Jasminka N. Korolija: *Karakter nastavnih planova i programa hemije za osnovnu školu od 1953. godine do danas* ..... 441–451 III

MA Ivana Mrvoš, Dr Radovan Antonijević, Dr Nataša Vujisić Živković: *Metodika kolektivnog vaspitanja Antona Semijonoviča Makarenka – povodom 75. godina od smrti* ..... 590–598 IV

HRONIKA

Dr Ljubomir Kocić: *Obeležen jubilej profesora Nikole M. Potkonjaka: devedeset godina života i šezdeset godina naučnog rada* 452–457 III

OKRUGLI STO

Dr Milan Nedeljković: *Doprinos profesora dr Velizara Nedovića obeležavanju veka obrazovanja učitelja u Jagodini* ..... 295–303 II

Mr Božo Obradović: *Doprinos profesora dr Dragutina Frankovića i prof. dr Velizara Nedovića konstituisanju i razvoju školske pedagogije* ..... 304–308 II

PRIKAZ

Dr Nataša Vujisić Živković: *Aktuelna pitajna kritičke pedagogije* ..... 169–170 I

Dr Mile Ilić: *Novi model usavršavanja nastavnika za savjetodavni rad* ..... 309–311 II

Milena Žikić: *Monografija o metodologiji istraživanja istorije* ..... 599–602 IV

Neda Pavlović: *Kreativne ideje u vaspitno-obrazovnom radu sa učenicima mlađih razreda osnovne škole* ..... 603–604 IV

Dr Nataša Vujisić Živković: *Jedan nekonvencionalni prikaz obrazovnog sistema* ..... 605–606 IV

Milka Nikolić: *Doprinos časopisa »Učitelj« kontinuitetu profesionalnog usavršavanja učiteljskog kadra* ..... 607–610 IV

SARADNICIMA ČASOPISA

»Pedagogija«, časopis Foruma pedagoga, objavljuje članke u skladu sa zahtevima međunarodnih standarda (ISO) razvrstane u sledeće kategorije: originalni (izvorni) naučni radovi, pregledni naučni radovi i stručni radovi. Časopis takođe objavljuje prevode, prikaze, ocene, bibliografije, aktuelne informacije i slično iz oblasti vaspitanja i obrazovanja.

Molimo autore da se prilikom pripreme rukopisa pridržavaju sledećih zahteva:

1. Radovi se dostavljaju redakciji u dva primerka pisani u tekst procesoru Microsoft Word, fontom Times New Roman, veličine 12 tačaka, sa razmakom od 2 reda. Rad ne treba da bude duži od jednog autorskog tabaka, odnosno 16 strana (30 000 znakova), dok prilozi treba da su do 5 stranica.
2. Naslov članka treba da je jasan, sažet, da izražava njegov sadržaj i da se sastoji iz što manje reči. Rukopis treba da sadrži rezime na srpskom jeziku do 15 redova (od 150 do 200 reči). Rezime treba da bude koncizan i informativan. Na kraju rezimea navesti do pet ključnih reči.
3. Uz naslov navesti sledeće podatke: ime i prezime i zvanje autora, naziv ustanove u kojoj je autor zaposlen i mesto. Posebno treba dostaviti godinu rođenja autora, kontakt adresu, E-mail adresu i broj telefona.
4. Ako rad sadrži slike, tabele i druge ilustracije neophodno je da one imaju naslov, numeraciju i legendu.
5. Bibliografske podatke treba srediti prema metodološkim zahtevima.

Radovi se recenziraju. Rukopisi se ne vraćaju.
Uredništvo nije dužno da objavljuje radove redosledom kojim pristižu.
Uz ispis na papiru, radove treba poslati na CD-u ili elektronskom poštom.
Saradnja u časopisu je uslov njegovog kvalitetnog izlaženja.

Radove slati na adresu:
Forum pedagoga, Gospodar Jovanova 22, 11000 Beograd
ili putem e-mail: forumpedagoga@gmail.com

REDAKCIJA

PEDAGOGIJA
ČASOPIS FORUMA PEDAGOGA

UDK = 37
ISSN 0031-3807