

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

Главни и одговорни уредник
Академик
Никола Поткоњак



Г О Д И Ш Њ А К

ISSN 1820 – 5461
COBISS.SR-ID 140963340
Година: XIII

2017.

Издавач

Српска академија образовања

За издавача

Академик

Никола Поткоњак

Редакциони одбор

Академик

Младен Вилотијевић

Академик

Бошко Влаховић

Академик

Грозданка Гојков

Академик Јуриј

Григоријевић Волков

Асад. Răuș Ion Oțimăș

Академик

Данило Ж. Марковић

Лектор

Чедо Недељковић

Компјутерска обрада

Ангелина Страхињић

Тираж 300

Звечанска 54, Београд

Тел. /фах 3691542

E-mail: s.angelina@sbb.rs

Рукописи се не враћају

Штампа: Центар за образовну технологију, Београд

Први број изашао 2005. године

С А Д Р Ж А Ј

Академик Грозданка Гојков

ДИДАКТИЧКЕ СТРАТЕГИЈЕ КАО ФАКТОР КВАЛИТЕТА ВИСОКОШКОЛСКЕ НАСТАВЕ.....3

Академик Зоран Аврамовић

ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ ЗА КУЛТУРУ И КУЛТУРНИ ИДЕНТИТЕТ.....25

Академик Миодраг Д. Игњатовић

О НЕКИМ ПЕДАГОШКО-МЕТОДОЛОШКИМ И МЕТОДИЧКИМ АСПЕКТИМА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ.....37

Академик Милан Узелац

ВРЕМЕ У ВЛАСТИ ДИГИТАЛНЕ СВЕСТИ.....63

Протојереј ставрофор академик Драгомир Сандо

ЛЕПОТА КАО ПОЈАМ И КАО ОСНОВА

ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА.....83

Akademik Nanad Suzić

КАКО UKLJUČITI STUDENTE U

UNIVERZITETSKU NASTAVU.....99

Академик Младен Вилотијевић

УЛОГА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У

САВРЕМЕНОЈ ЦИВИЛИЗАЦИЈИ.....133

Akademik Sait Kačapor

VASPITANJE PREDUZETNIKA – STRATEŠKI CILJ

GLOBALIZACIJE.....143

Академик Младаен Вилотијевић

Академик Данимир Мандић

ВЕБИНАРИ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ.....161

	<p><i>Академик Бранко Јовановић</i> КРИТЕРИЈУМИ И ПОКАЗАТЕЉИ УСПЕШНОСТИ ВАСПИТНЕ ДЕЛАТНОСТИ У ШКОЛИ.....171</p> <p><i>Академик Урош В. Шуваковић</i> ОБРАЗОВАЊЕ НА ТРЖИШТУ ПРОИЗВОДИ ДРУШТВО НЕОБРАЗОВАНИХ.....193</p> <p><i>Академик Стана Смиљковић</i> МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА У НАСТАВИ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ.....205</p> <p><i>Prof. dr Jelisaveta Šafranj</i> THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGLISH LANGUAGE LEARNERS' SELF-EFFICACY PROFILES AND THEIR LANGUAGE PERFORMANCE.....217</p> <p>Ред. Проф. Др Деан Илиев Ред. Проф. Др Татјана Атанасоска УНИВЕРЗИТЕТСКО ПОУЧАВАЊЕ И СТУДИРАЊЕ НА ОСНОВУ АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА..... 229</p> <p>Проф. д-р Љупчо Кеверески Проф. др Милан Јазбец ВИСОКОШКОЛСКА НАСТАВА И ДАРОВИТИ И ТАЛЕНТОВАНИ У МАКЕДОНИЈИ.....247</p> <p>dr Milica Andevski dr Branislav Banić NASTAVNIK I VISOKOŠKOLSKA NASTAVA – PLURALITET ULOGA I MOGUĆNOSTI.....257</p> <p>Prof. dr Jelena Maksimović Ma Jelena Osmanović REFLEKSIJE BUDUĆIH PEDAGOGA O SAVREMENOM UNIVERZITETSKOM OBRAZOVANJU.....271</p> <p>Академик Драго Бранковић ВИСОКОШКОЛСКА ДИДАКТИЧКА МИСАО И БОЛОЊСКА ПРАКСА.....284</p> <p>БЕЛЕШКА СА СЕДНИЦЕ ПРЕДСЕДНИШТВА САО. одржана у Београду 27. априла 2017. године.....285</p>
--	---

Академик Грозданка Гојков¹
Српска академија образовања,
Београд

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 37.012.
стр. 3 - 24

ДИДАКТИЧКЕ СТРАТЕГИЈЕ КАО ФАКТОР КВАЛИТЕТА ВИСОКОШКОЛСКЕ НАСТАВЕ

Резиме: У тексту се метододом теоријске анализе дискутује питање дидактичких стратегија као фактора квалитета високошколске наставе. О томе шта представља квалитет образовања, а тиме и високошколске наставе још нема потпуне сагласности. Прихвата се да је квалитет друштвено конструисан концепт (Stančić, 2012), завистан од вредности контекста у коме се о њему говори. Дискусије се у тексту да су актуелни приступи феномену квалитета засновани на спољашњој контроли исхода у чијој је основи економска логика, те се као алтернатива јављају заговорници социокултурне и критичке струје у педагогији, која инсистира на уважавању суштинских карактеристика феномена образовања. У дискурсу се сагледава питање квалитета високог образовања из угла: мера вредности, ниво остварености циља, мера остварености стандарда и културе учења. А, претходно се посматра кроз питање: Експанзија неолиберализма и глобализације узрок или последица стандардизације/унификације и поједностављења мера и поступака? А, из угла метатеоријске расправе о “дидактици оријентисаној ка студентима” у време постмодерне, ослоњене на онтолошке и гносеолошке претпоставке плурализма у филозофији, а у педагогији на постулате функционалног и критичког процеса дискутују се основни ставови комуникативне дидактике и на крају као аргументација за оцене стања дају налази истраживања који говоре о квалитету високошколске наставе (стилови учења, креативност и метакогниција) о којима би било смисла размишљати у текућим реформским потезима; индикаторима квалитета сматрати ефекте образовања који су у суштини процеса учења и доприносе еманципацији аутономији личности студената, који ће бити делотворни у захтевима стратегија одрживог развоја и висококомпетитивног глобалног тржишта.

¹ g_gojkov@mts.rs

УВОД

Високошколска дидактика, а тиме и високошколска настава последњих деценија су под великим утицајем очекивања света рада, односно услова висококомпетитивног глобалног тржишта и потреба за одрживим развојем, који подразумева иновативност, што за високо образовање значи формирање способности/компететнција које омогућавају спремност за промене и високо развијену флексибилност, креативно и недогматско мишљење, способност прихватања плуралитета идеја, толерисања неизвесност, као когнитивне карактеристике, а иницијативност и спремност за преузимање ризика у конативном (Ђуришић-Војановић, 2008). Из претходног се наговештава да је квалитет високошколске наставе суштинска одредница стратегија одрживог развоја, што је у основи чињенице да се данас о квалитету доста пише, али се још није дошло до сагласности о томе шта у ствари представља квалитет. У литератури се среће констатација да је квалитет друштвено конструисан концепт (Stančić, 2012), завистан од вредности контекста у коме се о њему говори (ибидем). Дискусије констатују да су актуелни приступи феномену квалитета засновани на спољашњој контроли исхода у чијој је основи економска логика, те се као алтернатива јављају заговорници социокултурне и критичке струје у педагогији, која инсистира на уважавању суштинских карактеристика феномена образовања (јединственост, целовитост, развојност, комплексност, динамичност, контекстуалност, непредвидивост...). Овакав приступ подразумева да сви актери стварају заједничку визију квалитета и трагају за адекватнијим путевима његовог досезања (ибидем), што од високошколске дидактике очекује више снаге на фокусирању еманципаторних приступа учењу у смислу стварања „културе квалитета знања“.

Квалитет високог образовања: мера вредности, ниво остварености циља, мера остварености стандарда, или култура учења?

Досадашњи домети реформских токова високошколске наставе и интенција Болоњског процеса досегли су, углавном, до структурних промена, које су усмерене ка кохерентности европског високошколског простора, као предуслову веће покретљивости

професора и студената... Суштинске промене које би директно доприносиле квалитету студија нису још у довољној мери манифестне, те је високошколска дидактика у овој ситуацији у позицији да мора да преиспитује своје концепте, а у оквиру њих и стратегије и методе поучавања, јер су оне у директној вези са квалитетом студија. У склопу овога значајно место припада индикаторима нивоа квалитета високошколске наставе о чему се данас још увек није дошло до консензуса. Дефинисање квалитета образовања још увек се саплиће око димензија/својстава које би се узеле као значајни индикатори квалитета. Један од разлога су разлике у теоријским приступима (Antonijević, 2012), те су и одговори на питање шта је квалитет образовања и шта чини садржај квалитета у складу са теоријском оријентацијом (ибидем) У приступу који је прихваћен у Србији при реформисању високог образовања у складу са Болоњским процесом су наглашене димензије: отвореност, мерљивост и проверљивост, ефикасност, ефективност, праведност, регулисаност, одрживост, кохерентност и др. (Kovač-Serović i dr., 2004) из којих би се дало закључити да нема јасних назнака да се систем усмеравао ка суштинским променама студија које би обезбеђивале културу поучавања и учења, као основној, суштинској димензији, која директно води ка квалитету високошколског образовања. Зато се у истраживањима квалитета високошколског образовања (Gojkov, Stojanović, Rajović, 2015) примећује да овако конципиране димензије занемарују културу учења и поучавања и тиме не омогућују промене које би универзитет изнедрио изнутра, а које би биле индикатори суштинских промена, подразумевале еманципаторне приступе учењу и поучавању.

Претходно поменуте разлике у приступима дефинисању квалитету образовања у суштини су чињенице да се исти користи више као дескриптивни појам, а мање као нормативни, јер се различити приступи, одражавају на велике разлике у дефинисању, а основа свему је у великој слојевитости и израженој друштвено-интересној фрагментацији саме појаве (Đermanov-Kostović, 2006). Тако се квалитет посматра као атрибут у ужем и ширем смислу; као степен изврности; као вредност и као процена (Ибидем), а разноврсност у приступима огледа се у сложеним концептуалним дефинисањима овог појма и рефлектује на област квалитета образовања. Квалитет образовања се тако посматра кроз вредност коју образовање има као квалитативна одредница педагошког процеса и постигнутих резултата, а, такође, и као атрибутивно својство субјеката укључених у образовни процес (Đukić, 2002). Када су Лисабонском конвенцијом из 1997. године трасирана настојања у оквиру

процене квалитета високошколског образовања истакла у први план питање квалитета циљева, програма актера, процеса и резултата, јавила се потреба за јаснијим одређењем питања квалитета и показало се да то није једноставно. Неки аутори истицали су да је квалитет „неухватив“, недостижан идеал, у извесном смислу „покретна мета“ (Goddard према: Đukić, op.,cit.s 56). Анализе указују да нема општеприхваћених дефиниција квалитета образовања, али би се, ипак, под овим појмом могла посматрати вредност коју оно има. Дакле, могао би се односити на вредносне одреднице педагошког рада, али и атрибутивно својство субјеката укључених у образовни процес (Vlahović, 1996, Marković, 2008), те се у литератури наилази на три категорије дефиниција квалитета високог образовања: квалитет као мера вредности; изражавање нивоа остварености циља и квалитет као мера остваривања стандарда (Đukić, оп.цит., с. 510). Ако би се, након претходног, покушала подвући црта, могло би се као запажање извести следеће: разматрање суштине квалитета не може заобићи мултидимензионалност, коју већина аутора сматра значајним својством, суштином комплексности, условљеном испреплетаносту бројних фактора на индивидуалној и социјалној равни. Све ово води ка томе да се данас већ постигао консензус око тога да појединачним индикаторима не може да се дође до релевантних индикатора за процену квалитета високог образовања (A.S.Tunijnman, Batani, 1994,76). Ипак, образовним индикаторима сматрају се подаци који говоре о функционисању образовног система, показатељи стања, индикатори који омогућују процене о стању и функционисању образовног система. А, среће се и мишљење (Tunijnman, Batani, 1994) да постоји слагање о следећим обележјима образовних индикатора:

- квантитативни су, али представљају нешто више од простог нумеричког израза;
- дају сумарну информацију о релевантним аспектима функционисања образовног система;
- информишу заинтересоване актере;
- као дијагностичка средства чине основу за евалуацију;
- у неким случајевима могу бити инсерт, добар репрезент ширег круга других значајних индикатора (индикатор интеракције бројних фактора, њихових међуодноса и тиме имати велику информативну вредност).

Сложенији и свеобухватнији приступ за високо образовање, који би се и у овом тексту могао прихватити, пре свих који су претходно посматрани, (Tunijnman, Batani, 1994, Vlahović, 1996; Đermanov-Kostović, 2006; Војовић, 2012; Đukić, 2002) наглашава да се као значајне узимају следеће групе индикатора:

- улазни: материјални и професионални (стручне и педагошке компетенције наставника);

- процесни и индикатори перформанси (наставни планови и програми, извори сазанања, активности студената, вредновање успешности студената...);
- излазни индикатори (специфична знања, умења, вештине, вредности, ставови, мотивација, способности за самоучење...).

Међу претходним индикаторима трећа група могла би се сматрати најзначајнијом, јер се односи на способности које би се могле сврстати у суштинске елементе квалитета учења који чине суштину културе учења и поучавања, као манифести квалитета еманципаторне дидактике, односно високошколске наставе (кретивност, метакогниција, истраживачки приступи и стратегије учења, експлоративна логика мишљења...). А, ово је у складу са прихваћеним гледиштем којим се под квалитетом образовања подразумева вредност коју оно има, или може да достигне, што говори о вредносној одредници педагошког процеса и рада наставника, која је и суштинско обележје односа субјеката у процесу сазнавања, атрибутивном својству укључених у образовање, што указује на чињеницу да је тешко или скоро немогуће разграничавање између средстава и резултата. Претходно води ка закључку да се квалитет садржи колико у процесу, толико и у његовом резултату (Vlahović, 1996).

Промене у високошколском образовању, настале Болоњским процесом требало је да допринесу остварењу ових тенденција. Констатује се (Little, 2000, Lissmann, (2006),) да су актуелни приступи феномену квалитета засновани на спољашњој контроли исхода (механицистичко-техницистичка оријентација и економска логика), те се, како је претходно поменуто, као алтернатива јављају заговорници социокултурне и критичке струје у педагогији, која инсистира на уважавању суштинских карактеристика феномена образовања (јединственост, целовитост, развојност, комплексност, динамичност, контекстуалност, непредвидивост...). Избор стратегије, начин спровођења промена, односно покушаји да се систем трансформише у ново »продуктивније« стање није усвојио организацијски концепт којим би били узети у обзир не само структурни ниво (Little, 2000) промена, него и комплексност, ширина и далекосежна сложеност система, промена филозофије живота у постмодерни и њен утицај на филозофију васпитања и нову педагошку парадигму у чијем је средишту појединац и његов целовит развој (Jacobs & Farrell, 2001), што подразумева да се респектују захтеви за целоживотним учењем, за јачањем етике одговорности и све израженију оријентацију ка самосвесном, кооперативном и креативном појединцу (хуманистички модели, еманципацијско васпитање, учење у слободи... (Jaspers, 2003).

Прихвћени концепт промена у високом образовању захватио је, како је констатовано у европској литератури (Little., 2000) структурни ниво, а тиме је квантификација утрла пут стандардизацији у којој се данас већ све јасније види опасност да се изгуби суштина и значење онога што заправо тражимо, што настојимо да „измеримо“, или проценимо (Lissmann, K.P., (2006)). Овде се отвара суштинско питање квалитета и стандардизације у образовању које се односи на плурализам као одредницу времена у коме живимо-постмодерну, на механизме који могу да одговарају бројним подразумеваним перспективама различитих група и појединаца са различитим контекстима и погледима на то шта је квалитет? А, у истом смеру је и питање које стоји у следећем поднаслову, као и тексту на који се исти односи, а који говори о оксиморонској природи образовних стандарда.

Експанзија неолиберализма и глобализације узрок или последица стандардизације/унификације и поједностављења мера и поступака?

Ако не можемо доћи до универзалног одређења појма квалитет, онда његово схватање у великој мери остаје везано за контекст, а у схватање улазе и својства феномена као што је образовање (комплексност, диманичност...), што отвара путеве различитом дефинисању појма квалитет у образовању, отвара питање смисла одређивања дефинисања концепта квалитета уопште, па и у образовању, јер ако не знамо шта је квалитет, како знамо шта је пожељно.

У време постмодерне и конструктивизма не изгледа немогуће гледиште да се квалитет обликује према личним намерама и мерама, те он није нека одређена суштина него оно што ми у њему видимо, тако да покушаји одређивања појма квалитет не успевају да се “носе” са његовом неухвативошћу непрозирношћу, субјективношћу, која се на крају сматра његовом инхерентном карактеристиком.

А, у складу са претходним је чњеница да актуелна евалуативна истраживања квалитета у образовању више говоре о инструментима којима се квалитет процењује и схватањима и намерама оних који су те инструменте креирали, него о самом квалитету, што је у сагласју са схватњима о контексту промене парадигме кроз коју посматрамо свет-оно што посматрамо није природа сама, него природа коју можемо сазнати методом

испитивања коју смо изабрали, што може водити томе да своје вредности сматрамо универзалним (Kapra,1998, prema: Gojkov, 2009, Sternberg,1994b).

Из претходног текста се да закључити да питање квалитета у образовању задире у схватања образовања као подстицања развоја и јачање појединаца, индивидуални развој - индивидуацију. А, сходно томе је и запажање да је у образовним стандардима уједињено индивидуално, у принципу никада финализирано са општим, редуцираним на најважније, на заједничко, и истовремено финалним и упоредивим. Супротност сједињења у једном појму сматра се оксимороном, те се може рећи да овакви какви су образовни стандарди противурече природи образовања. Ослоњени на компетенције и дефинисани као „...когнитивне способности и вештине којима појединци располажу или их могу научити како би решили одређене проблеме, као и мотивацијске и др. способности којима адекватно одговарају на промењиве ситуације“- изједначују компетенције и способности, и на тај начин појам компетенција окрећу ка њиховој когнитивној природи. Остале стране компетенција (предметне, социјане, персоналне и др.) су, углавном, запостављене.

За претходно је значајан став да образовни стандарди, у смислу обавезујуће, индивидуалне развојне норме, противурече природи процеса образовања, а као мерила (развоја личности) они немају смисла, пошто особа као индивидуалитет може бити једино сама себи мерило. Јер образовање се увек односи на одређено схватање човека, које је формулисано у облику образовног идеала или високо апстрактних циљева, који се онда - у педагошкој перспективи "преводе" у задатке, ситуације и искуства подстицајна за развој особности. То су задаци које појединац самоактивношћу савладава. Тако да схватање образовања као резултата самоактивности и индивидуалног приписивања значења и смисла (стварима, појавама, људима, свету), не може да прихвати "излаз" (output/outcom) мерен тестовима постигнућа као своје домете. Такве мере исхода представљају само пунктуално мерење успеха, процеси и динамика (али и драматика) стицања и развијања способности, ставова (држања) и умећа остају у сенци. образовање је, у педагошкој перспективи, више од (технолошке) способности успешног решавања проблема, односно објективном мерењу није сигурно да ће бити доступна суштина педагошког деловања, јер није увек сигурно да је оним што је утврђено студент достигао свој максимум. Одлучујуће у образовном процесу ипак

остаје ван објективног мерења и спољне контроле. Тако да стандарди нису инструменти који би били у функцији процеса индивидуације. Требало би зато да се елементи концепта образовних стандарда промисле на новим основама и да се поново сагледа педагошка перспектива образовања, да се озбиљно критички размотри оксиморонска основа "образовних стандарда" не да би се они сасвим одбацили, него да се стандарди који се фокусирају на постигнућа (output-парадигма) сагледају не само из угла економско-функционалистичког инструмента контроле ефикасности система, него да им се јаче нагласи педагошка перспектива, која је, како сада ствари стоје, занемарена. Тако да би се иза претходног дало закључити да сада евидентне организационе структурне промене реформе високошколског образовања нису суштинске промене које би ишле ка култури квалитета у којој је доминатно место подстицање аутономије учења и развоја. Потребни су нови дидактички импулси, јер оно што је претпоставка успеха пројекта Болоњски процес, мисли се на захтеве да се етаблирања „култура поучавања и учења“ која „признаје и препознаје резултате у настави у истој мери као и резултате истраживања, који могу да допринесу репутацији“ (Европска димензија у образовању, 1997), слабо се види. Потребни су, дакле, нови дидактички импулси како би се ублажиле критике попут пресуда Конрада Паула Лисмана у његовој *Теорији необразовања*, која гласи: „Мизерија европских високошколских институција има једно име: Болоња“ (Lismann, 2006, 104). Слично овоме, оцене остварености реформских намера у Србији односе се на смањење нивоа захтева на академским студијама, ограничавање професора и студената ширином студија, подразумеване бројем ЕЦТС-а, затим неразликовање академских, односно струковних студија, структурним променама којима се студије пошколавају, исцепканошћу области на модуле, семестре..., чиме се наглашава и негативна страна функционалног знања, технократски приступ знању (знање је роба, производи се да би се у новој вредности предметило...), као и слагање са критикама у Немачкој које наглашавају да је предоминантно питање административне и организационе стране, структурних промена реформе (Lismann, 2006, Lueddeke, (1999)). Ово би требало преусмерити ка питањима поучавања и студирања, аспектима развоја квалитета високошколске дидактике, који су за сада још увек потиснути у други план.

Високошколска дидактика као корак напред у овом смислу види јаче усмеравање учења и поучавања које би било у функцији самоорганизованог учења студената, самоодговорним и самоодређеним карактеристикама које имају сврху усмеравања ка компетенцијама које од младих данас очекује не само свет рада, него и актуелни друштвени токови. Потребно би, дакле било да се аспекти еманципаторне дидактике више интегришу у формулисање студијских смерова, те да се посебна пажња обрати на чињеницу да се садржаји универзитетских студија генеришу из истраживања, да им је потребна дидактичка трансформација од стране самог научника који поучава, како би се етаблирала еманципаторна "култура учења и поучавања".

„Дидактика оријентисана ка студентима“

Метатеоријске расправе о "дидактици оријентисаној ка студентима" у време постмодерне, ослоњене на онтолошке и гносеолошке претпоставке плурализма у филозофији, а у педагогији на постулате функционалног и критичког процеса, са задатком да подстиче самоодређење и суодређење, и подразумевано самоодговорно и суодговорно делање у процесу учења (Kron, 1989, према: Gojkov, 2009), трпи данас све више критике у смислу недовољности да у интегрисаном и уравнотеженом склопу реалности аспект односа и садржаја дође до самоодређења и суодређења у процесима учења и поучавања. Замера се постулатима комуникативне дидактике Шефера и Шалера (према: Gojkov, Stojanović, 2014) у којима је личност у вези са еманципаторним постулатом основа отвореног курикулума, тако да екстремне тенденције релативизације садржаја и врсте учења чине предзнаке „отворене дидактике“. Издваја се неколико констатација које поткрепљују претходне ставове:

- „Самоодређење“ се не јавља само као најважнији циљ педагошког процеса, него шире као једино важећи организациони критеријум који се може остварити само ако се одмах манифестује; а доведено у везу са насловом овога текста требало би да се манифестује као процес да би се евидентирало као ефекат, односно индикатор квалитета високошколске наставе;
- Појмови „самоодређења“ и „еманципације“ недовољно су објашњени; није анализирано у ком односу стоје с' осталим појмовима (индивидуалност, личност...), нити је ово

стављено у однос *s'ens sociale*. А, ово је само један од аспеката комплексности питања процеса учења на високошколској настави и тешкожа разјашњавања питања како сагледавати и поспешивати квалитет образовања на високошколском степену.

- У време постмодерне и конструктивизма не изгледа немогуће гледиште да се квалитет обликује према личним намерама и мерама, те он није нека одређена суштина него оно што ми у њему видимо, тако да покушаји одређивања појма квалитет не успевају да се “носе” са његовом неухвативошћу непрозирношћу, субјективношћу, која се на крају сматра његовом инхерентном карактеристиком.

Налази експлоративних истраживања као индикатори квалитета и подстицаји за размишљање о питању постигнућа и изузетности, а тиме и постигнућа и стандарда

1. Стилкови учења као индикатор квалитета високошколског образовања

Методолошку скицу истраживања чији се део налаза овде користи (Goјkov, 2001,2013) за рефлексije о индикаторима квалитета високошколског образовања у најкраћем чини следеће: експлоративни карактер; намера: сагледавање значаја стилова учења за сналажење студената у методи дискурса у високошколској настави, односно место стилова учења студената у партиципативном приступу учењу, као и питања у којој мери метода дискурса, тј. њена ефикасност зависи од стилова учења, а у оквиру тога и од формираних стратегија учења. Овим је тестирана теза о утицају стила учења на прихватање дискурса као методе у високошколској настави, чиме је посматрано и питање начина којима високошколска дидактика настоји да да свој допринос потпунијем самоопажању и саморефлексивном, самовођењеном учењу ка самопроменама којима би се осигурала слобода деловања личности по узору на савремене филозофске дискусије које воде ка стварању компетенција очекиваних у радном и друштвеном контексту данас.

Стилкови учења снимани су упитником (СУИМД) конструисаним за ову прилику; узорак је без вероватноће, дакле хотимичан у коме је 114 студената Универзитета у Новом Саду и Нишу-друга и трећа година студија. Упитником је снимано мишљење студената о методи дискурса 2012. године, а праћене су

и њихове когнитивне реакције. Независна варијабла је стил учења студената, а зависна мишљење о дискурсу као наставној методи у високошколској настави и когнитивне и сазнајне реакције; метода: систематско неекспериментално посматрање; синтезом података у истраживању коришћен је системски приступ; од статистичких поступака коришћена је нелинеарна каноничка корелациона анализа, а додатне провере коресподентности вршене су кластер анализом. Од налаза делимично скицираног истраживања издвајају се они који се односе на стилове учења и њихов однос са методом дискурса и то по редоследу манифестовања.

Табела 1. Приказ коресподентности компонената стила учења и мишљења студената о адекватности методе дискурса

<u>Компоненте стила учења</u>	<u>Мишљење о дискурсу</u>
1. Површан; учи се да се запамти	
<ul style="list-style-type: none"> ● кампањско учење, ● понављање с' преслишавањем, ● читање до запамћивања 	<ul style="list-style-type: none"> ● слаба концентарција, ● велике групе отежавају изражавање, ● дискурс олакшава разумевање.
2. Учење теза направљених из текстова, механички	
<ul style="list-style-type: none"> ● преслишавање, ● читање, читање наглас, ● учење делова с' разумевањем, а и напамет, ● памћење на предавању и допуна читање у припреми за дискурс, ● учење подвученог у припреми за дискурс, ● поновно читање 	<ul style="list-style-type: none"> ● боље се разјашњавају појмови, ● прављење теза након читања целог текста и припрема за дискурс олакшава памћење.
3. Смислени стил	
<ul style="list-style-type: none"> ● трагање за новим информацијама, ● анализе, ● дискусије, ● провере сопствених теза, ● укштање идеја, 	<ul style="list-style-type: none"> ● трагање за суштином и разумевањем смисла, ● могућност експлорације, ● изношење синтезе, ● постављање питања, сопствених идеја, ● знање је трајније.

Претходни преглед редоследа стилова учења говори о томе да је код студената највише присутно учење које се карактерише читањем док не упамте; преслишавају се, уче делове, неке од њих

напамет. Мали број студената чита *целе текстове, размишља о њима, поставља питања након текста, прави синтезе, компарира са другим идејама, смешта их у реални контекст - проналази примере, трага за бољим начинима презентовања садржаја, бави се регруписавањем идеја, поставља питања о путевима лакшег начина да се нешто реши, научи, критички преиспитује, вреднује сопствене стратегије* (ако изузмемо свест о кампањском учењу и учењу меморисањем текстова, без убубљивања у суштину, смисао, поруке текста).

Већ овај налаз упућује на закључак да су метакогнитивне компоненте студената слабо развијене или им не придају значај при учењу, што би се могло на овом узрасту тумачити као аутоматизација истих, те нису на нивоу свести; да уче, углавном, из бележака, скица, теза и то у неким случајевима чак и напамет, с' намером да запамте изводе; *разумевање, повезивање, компарације, синтезе* и остало се ређе среће. Из налаза се такође да закључити да је мотивација слаба, екстринзична, усмерена бодовима, оценом.

Из претходне табеле је уочљиво и да су мишљења студената о дискурсу као наставном методу у високошколској дидактици у складу са стиловима учења, што је у складу са налазима других истраживача (Sternberg, 1994b, Sternberg, i Grigorenko, 1993, Sternberg, 1994a. 1997). Тако да је дискурс као наставни метод одговарао студентима са смисленим стилем; онима који уче трагањем за суштином и са разумевањем смисла, а оцењују га као доброг, јер на тај начин *укрштају мисли, повезују идеје, отварају нова питања* и сл. Но, они су по броју на последњем месту (око 15%). Овај налаз отвара питање коришћења више врста метода, које би одгорале појединачним стиловима учења, као и значај менторста у раду са студентима, због могућности персонализације приступа Sternberg, Wagner, 1992, Sternberg i Zhang, 1999, Sternberg i Zhang, 2001).

Креативност и метакогниција као индикатори квалитета високошколске наставе

Извод из још једног експлоративног истраживања које је посматрало креативност и метакогницију као индикаторе квалитета високошколске наставе (Gojkov, 2013, Aleksandar Stojanović, Grozdanka Gojkov, 2014a) даје се даље, јер се метакогниција посматра као спона између

способности и остварене (извршне) интелигенције и као таква доприноси уважавању концептуалних механизма и међузависности самоорганизације учења и околности студената. Стога се значај метакогниције посматра кроз њен утицај на оперативност и мобилност поседованог знања, а ово је квалификује као елемент који омогућује ефикаснију саморегулацију учења, што се данас сматра значајном когнитивном компетенцијом.

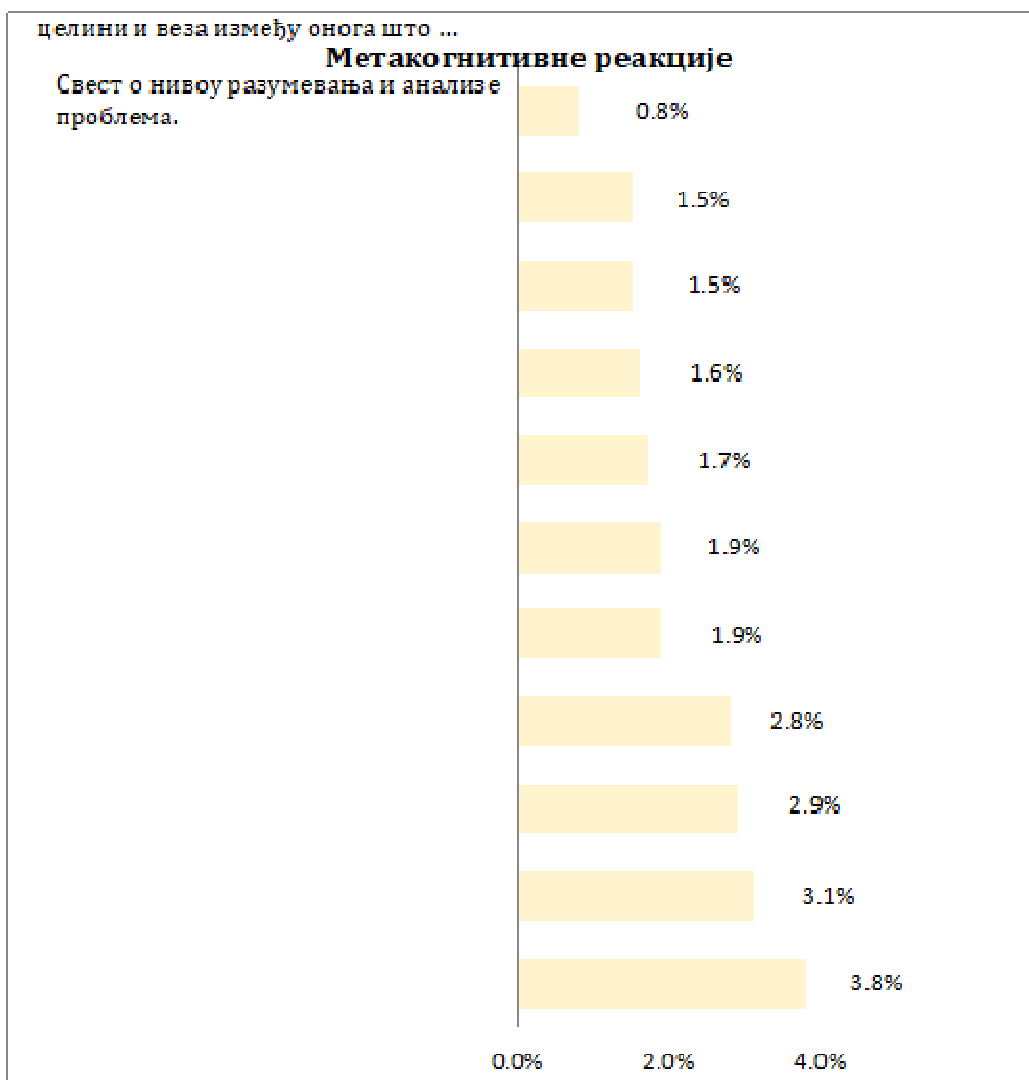
Од Флавела и Велмана (prema: Gojkov, et.al., 2002) прихваћена је употреба термина мета меморија или метакогниција, с' једне стране, и односи се на знање о капацитету/ ефикасности и на функцију меморије неке особе или целе когнитивне основе. Посматрано са неке алтернативне тачке гледишта, метакогниција означава когнитивне процесе који – односећи се на дотичне захтеве – планирају когнитивне процесе, који бирају адекватне когнитивне стратегије, који их извршавају и контролишу у односу на њихову ефикасност (Sternberg, 1985). Све ово помаже остваривању способности, односно њиховом претварању у извршну или остварену интелигенцију. Дакле, метакогнитивни процеси су у директној функцији остваривања способности и као такви имају важну улогу у новијим теоријама интелигенције и даровитости (Sternberg, 1994, 1985, 1998, 1988), а из угла теме којом се овај рад бави посматра се и као значајан квалитет образовања.

Битна је напомена да Флавелово (Flavell, 1992) дефинисање метакогниције исту одређује као знање и когницији, о когнитивним феноменима. Ово је и за друге истраживаче, такође, значајна одредница појма метакогниције, што имплицира свест о метакогницији и наговештава да је иста свесни феномен, а затим да у оквиру метакогниције »учествују« и ванкогнитивни феномени (мотивација, афекти и сл.). Уз претходно, у аргументацију за предузимање истраживања на чије се налазе овај рад осврће улази и чињеница да се последњих деценија на когнитивни систем и на његов развој гледа као на само-модификујући систем, а и учење се неретко посматра из истог угла (саморегулисано учење). Ова је перспектива у педагошкој психологији подстакла дидактичаре да, прихватањем контекстуалног приступа интелектуалним способностима (Sterberg, 1985), трагају за механизмима којима би се способности могле боље упознати и развијати у когницију, а подстицај су били и налази истраживања којима се тврди да специјализовано знање студената, коришћење когнитивних стратегија и саморегулација има значајног утицаја на академско учење (Sternberg, 1983; Gojkov, et.al. 2002). Налази експлоративног истраживања, чији је циљ био да сагледа ниво развијености метакогнитивних и креативних способности студената (Филозофски факултет Универитета Новом Саду и Нишу и Висока васпитачка школ „М.Палов“ у Вршцу – Н=365) и утицај истих са примењиваним дидактичким инструкцијама на ефекте у учењу

(метакогнитивне и креативне реакције биле су предиктивне варијабле, а критеријска су ефекти на проблемским задацима) добијени су систематским неексперименталним посматрањем. Намерно варирање варијабли није вршено, али су вршене статистичке замене за експерименталне контроле. Од инструмената коришћени су: протокол за самопосматрање метакогниције (МК1); проблемски задаци; Урбан Јеленов тест креативности. Теоријску основу чини Стернбергова тријархијска теорија интелектуалних способности. Од налаза који су у функцији аргументације претходно дискутованих ставова издвају се:

- Метакогнитивне способности су код испитних студената слабо изражене. Њихов број се креће од 0,5 до 5. Просечан успех студената на проблемским задацима које су решавали био је 1,9 од 5 задатака. Т- тестом за независне узорке испитивана је разлика између оних са највишим и најнижим скором у метакомпонентама. Утврђена је статистички значајна разлика у корист ових са највишим скоровима у метаисказима. Разлике су се манифестовале у успеху у решавању проблема и у креативности.
- Из података у табели 1 види се да су од укупних метакогнитивних реакција студенти били најуспешнији код способности: *свест о нивоу разумевања и анализе проблема и код сагледавања проблемске ситуације у целини и веза између онога што се зна и о ономе што се открива.*
- *Схватање и надгледање властитог рада и активности манифестовано је слабије и креће се од 1,9% - свест о циљу који се намерава остварити до 0,5% - Свест о процедурама решавања проблема, о току и механизмима,* која је била ретко манифестована, као и нивои свести на којима су доношене одлуке при функционисању унутрашњих менталних операција и процеса (0,5%).
- Од елемената »executive«, тј. контролног процеса у току решавања проблема најизраженији су: *селекције компонената које доводе до решења проблема и начини на које су презентоване информације, што је користило у поступку решавања, редоследу и избору поступака, свести о тешкоћама и самосвести о ефикасности поступака и путева којима се ишло даље.* Ово је потврда значаја ванкогнитивних елемената и

Графички приказ бр.2. Израженост метакогнитивних реакција



могућност да се метакогниција види као нека врста личног сложаја (као један од аспеката когнитивног стила појединца), што наглашава да је метакогниција у практичном изразу одраз личног когнитивног одрастања; дакле, развија се, а значајно место у неговању метакогнитивних функција имају дидактичке инструкције у настави (Sternberg, 2006 а и б, Sternberg, 2012, Sternberg и Lubart, 1991). Посебно место имају дидактичке инструкције којима се субјекти *подстичу да идентификују проблеме, да разјасне његово значење, да сагледају изворе недоумица, разјасне осећај збуњености и тензије, изазван контроверзом, затим*

којима се регулишу и контролишу поступци, планира понашање и уређује други низ појединости, што води ка решавању проблема (Kozhevnikov, M., Hegarty, M., & Mayer, R. (2002), Gojkov, 2009).

- Метакомпоненте су значајно утицале на успех у решавању проблема ($p = 0,45$; значајно на $0,01$).
- Регресиона анализа говори о томе да је удео метакомпоненти у варијанси скорова значајан; метакомпоненте објашњавају око 36%, док остали део носе, вероватно, интелектуалне способности и мотивација, а допринос креативних реакција утопио се у претходно поменуте. Зависност ове везе статистички је потврђена ($p = 0,39$ на $0,01$). Ово нас упућује на закључак да су посматране варијабле значајне за решавање проблема, а њихов однос испреплетан. Ово даље отвара могућности да се на метакогницију гледа као на самосвест која има значајно место у когнитивном понашању, али не и аутономно.
- Позитивни корелативни односи између метакогнитивних исказа и дидактичких инструкција, којима су овде подстицани и постизани већи ефекти на критеријумским задацима воде ка закључку о значају дидактичких инструкција за провоцирање мета исказа. У факторској анализи дидактичких инструкција ефикасних за провоцирање мета-исказа и креативних реакција нађено је 10 фактора у које су се сврстале посматране инструкције (коришћено је 67 инструкција). Њихови садржаји могли би се сврстати под следеће називе: *класификовање, контрола информација, анализа грешака, подстицање на флексибиле приступе, формулација објашњења, враћање на дате информације, анализа значајних момената, процена могућности да се дође до циља, преглед претходних стратегија, образаца и додатно промишљање о односима и ситуацији* (Gojkov, 2002, a, b, c, 2009).

Након претходних налаза могли би се, као одговор на питања која су у основи овога текста, преузети закључци изведени из посматраних истраживања који се односе на следеће констатције:

Постоје различити приступи решавању проблема. Неки од њих су у једном тренутку били комплементарни и конфликтни, што упућује на значај мреже спољних информација коју студент интерпретира, дакле на дидактичке стратегије и методе наставника. Студенти сами конструишу сопствене приступе решавајући проблеме, али су и информације из окружења значајне (интеракције са новим подацима,

подстицаји да се модификује сопствена ментална структура, да се елаборира (реформулише), као и свест о значају овога за активности које намеравају да предузму (метакогниција). А, ово даље указује на значај уважавања концептуалних механизма студената и међузависност самоорганизације учења и околности, тј. стратегија и метода наставника, којима се придаје значај метакогницији, њеном утицају на оперативност и мобилност поседованог знања, што води ка креативном решавању проблема (Sternberg, 2012, Sternberg i Zhang, 2001, 2005). Налази истраживања указују на значај услова који потпомажу модификацију претходне мреже концепција за шта је нађено да ефикасну саморегулацију омогућује ментална мрежа, која се мобилише и повезује студенатов концептуални оквир са информацијама које је имао (Gojkov, Stojanović, Gojkov Rajić, 2014b, Гојков, 2013). Ово како се видело код многих студената није ишло једноставним редоследом ствари, за шта се као тумачење узимају елементи алостеричног модела по којима су се унутрашњи услови сусрели са оним споља, а да притом није дошло до једноставног кумулирања нових информација (знања), тако да учење није једноставан кумулирајући процес, него да се менталним трансформацијама, са наглашеном мотивационом нотом, производи ново значење (Sternberg и Zhang, 2011). Уколико ово више прихватамо, утолико нам је прихватљивији значај персонализовања приступа учењу студената, што је по садашњој стандардизацији, са овом величином група, такорећи, немогуће извести. Менторски рад је скоро замро, а ово би се могло узети као тумачење налаза на које се указује. Мада је овде значајно поменути да се метакогниција временом аутоматизује, те није необично да се на овом степену образовања иста и не примећује свесно (Sternberg i Zhang, 2001, 2005).

Претходни налази истраживања сами по себи говоре. Тесна веза метакогнитивних способности и креативних реакција у решавању проблема у спрези са дидактичким стратегијама и методама подстицања креативних когнитивних структура у решавању проблема, с' једне стране, а са друге, слабо изражене метакогнитивне способности, говори о квалитету високошколске наставе (Sternberg, 2012). Неки од аспеката организационе структуре су у овом раду апострофирани. Сигурно да би и о другима било смисла размишљати у текућим реформским потезима, а индикаторима квалитета сматрати ефекте образовања који су у суштини процеса учења и доприносе еманципацији и аутономији личности студената, јер ће они бити делотворни у захтевима стратегија одрживог развоја и висококомпетитивног глобалног тржишта. Одрживи развој

подразумева управљање променама и иновативност развоја у чијој су основи претходно посматране компетенције.

Закључци

Из претходних налаза експлоративних истраживања ефеката високошколске наставе дошло се до констатација да постоје различити приступи решавању проблема. Неки од њих су у једном тренутку били комплементарни и конфликтни, што упућује на значај мреже спољних информација коју студент интерпретира, дакле на дидактичке стратегије и методе наставника. Студенти, дакле, сами конструишу, решавајући проблеме, али су и информације из окружења значајне (интеракције са новим подацима, подстицаји да се модификује сопствена ментална структура, да се елаборира (реформулише), као и свест о значају овога за активности које се намеравају предузети (метакогниција). Дакле, могао би се из овога назрети закључак који инсистира на уважавању концептуалних механизма студената и међузависност самоорганизације учења и околности, тј. стратегија и метода наставника, којима се придаје значај метакогницији, њеном утицају на оперативност и мобилност поседованог знања, што води ка креативном решавању проблема. Налази истраживања указују на значај услова који потпомажу модификацију претходне мреже концепција, који као елементи омогућују ефикасну саморегулацију. Уочено је да је радикална трансформација студентовог концепта у неким тренуцима аутоматска, у другима је ишла споро, отежавана препрекама (претходно знање...), а у трећима се јављао читав низ конвергентних и редундантних елемената који су се тешко координисали. Тако да ментална мрежа, која се мобилисала у тим тренуцима и повезивала студентов концептуални оквир са информацијама које је имао, није ишла једноставним редоследом ствари. А, ово је у сагласности са ставовима заговорника алоустеричног модела (Gojkov (2002a) по којима се унутрашњи услови сусрећу са оним споља, а да притом не долази до једноставног кумулирања нових информација (знања), тако да учење није једноставан кумулирајући процес, него да се менталним трансформацијама, са наглашеном мотивационом нотом, производи ново значење. Уколико ово више прихватамо, утолико нам је прихватљивији значај персонализовања приступа учењу студената, што је по садашњој стандардизацији, са овом величином група, такорећи, немогуће извести. Менторски рад је скоро замро, а ово води до налаза на које се указује. Мада је овде значајно поменути да се

метакогниција временом аутоматизује, те није необично да се на овом степену образовања иста већ и не примећује свесно (Gojkov,2009).

Налази претходно поменутих истраживања, иако са свим ограничењима које носи нацрти истих, сами по себи говоре. Тесна веза метакогнитивних способности и креативних реакција у решавању проблема у спреси је са дидактичким стратегијама и методама подстицања креативних когнитивних структура у решавању проблема, а слабо изражене метакогнитивне способности, говоре о квалитету високошколске наставе. Неки од аспеката организационе структуре су у овом раду апострофирани. Сигурно да би и о другима било смисла размишљати у текућим реформским потезима, а индикаторима квалитета сматрати ефекте образовања који су у суштини процеса учења и доприносе еманципацији и аутономији личности студената, јер ће они бити делотворни у захтевима стратегија одрживог развоја и висококомпетитивног глобалног тржишта. *Одрживи развој подразумева управљање променама и иновативност развоја у чијој су основи компетенције као што су: спремност за промене, а то значи високо развијену флексибилност, креативно и недогматско мишљење, способност прихватања плуралитета идеја, толерисања неизвесности у когнитивном смислу, а у конативном иницијативност, иновативност и спремност за преузимање ризика, што се не остварује без самоодређеног учења, а то значи и без метакогниције и креативности које не би требало избегавати у посматрању индикатора квалитета образовања, а и у организацији процеса учења, јер су исте, како је претходно речено, у двојакој функцији, средства и исходи учења. Занемаривање озбиљног бављења једном директно се одражава на другу, а тесна веза остварује се формирањем самоодређеног учења, а то значи уз помоћ метакогниције и креативности, које би се требале наћи на врху листе индикатора квалитета образовања, а и дидактичких приступа организацији процеса учења.*

Литература:

- Antonijević, R., (2012), *Procenjivanje efikasnosti u obrazovanju*, u: Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju (ured. N. Vujisić i dr.), Beograd, Filozofski fakultet, 25-43.
- Bojović, Ž., (2012), *Kvalitet obrazovanja studenata i savremeni univerzitet*, u: *Obrazovanje i savremeni univerzitet*, Niš, Filozofski fakultet, 36-44.
- Đermanov, J, Kostović, S. (2006): *Evropski okvir kvaliteta školskog obrazovanja*, ur. O. Gajić u: *Evropske dimenzije promena obrazovnog*

sistema u Srbiji; Zbornik radova, knj. 1, Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju, 251-262.

- Đukić, M., (2002), *Indikatori kvaliteta i evaluacija u sistemu visokog obrazovanja*, Novi Sad: *Pedagoška stvarnost*, 7-8, Savez pedagoških društava Vojvodine, 508-517.
- Đurišić-Bojanović, M. (2008), *Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju*; u J. Šefer, S. Joksimović i S. Maksić (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje*, Beograd; Institut za pedagoška istraživanja;
- *Evropska dimenzija u obrazovanju* (1997). Beograd: Ministarstvo prosvete RS
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental psychology*, 28(6), 998.
- Gojkov, G. (2000). Didaktički aspekt metakognicije darovitih, objavljeno u zborniku na : Mednarodnom znanstvenom posvetu, tema skupa: *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja..* Maribor, Ministarstvo prosvete RS.
- Gojkov, G. (2001). Didaktički aspekt metakognicije darovitih. *Pedagoška stvarnost*, br. 9-10. Novi Sad.
- Gojkov, G. (2009). *Didaktika i metakognicija*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”, Vršac.
- Gojkov, G., A. Gojkov-Rajić i J. Prtljaga (2002). Didaktica metakognitije, u: *The 8th conference of the European council for high ability Development of Human Potential: Investmeent into our Future*. Rodos.
- Gojkov, G., Gojkov-Rajić, A., Stojanović A. (2014), *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*, Vršac, VŠSSV »Mihailo Palov«.
- Gojkov, G., Stojanović A., Rajović, R. (2015), *NTC learning system i divergnetna produkcija*, Istraživanja u pedagogiji, Srpska akademija obrazovanja i Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“, Vršac, god. 5, br. 1 ,s. 105-126.
- Gojkov, G., Stojanović, A., Gojkov Rajić, A., (2014b), *Didactic strategies and competencies of gifted students*, sa 4th international ECHA Conference; tema: *Re:thinking giftedness: giftedness in the digital age*, (www.echa2014.info), CIP Narodna in univerzitetna knjižnica Ljubljana; 159 924-053.2 (082
- Gojkov, G. (2002b), Didaktički aspekt metakognicije darovitih, “Pedagoška stvarnost”, Novi Sad, br. 1-2, Pedagoško društvo Vojvodine
- Gojkov, G. (2009), *Didaktika i metakognicija*, Vršac, VŠSSV,
- Gojkov, G. (2013), *Fragmenti visokoškolske didaktike*, Vršac , VŠSSOV «Mihailo Palov»,
- Gojkov, G. (2002c), Didaktički aspekt metakognicije darovitih, «Pedagoška stvarnost», br.3-4, Novi Sad, Pedagoško društvo Vojvodine

- Gojkov, G., (2002a), Od konstruktivizma do alosteričnog modela, Zbornik, sveska 17, Novi Sad, Katedra za pedagogiju, Filozofski fakultet
- Jacobs, G.M. & Farrell, T.S. (2001), Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. Retrieved 01 01, from TESL-EJ: Teaching English as a second or foreign language: <http://teslj.org/ej17/a1.html>
- Jaspers, K., (2003), Ideja univerziteta, Beograd, Plato.
- Kovač-Cerović, T. i dr. (2004), *Kvalitetno obrazovanje za sve – izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kozhevnikov, M., Hegarty, M., & Mayer, R. (2002). Revising the visualizer–verbalizer dimension: Evidence for two types of visualizers. *Cognition and Instruction*, 20, 37–77.
- Lissmann, K.P. (2006), *Theorie der Unbildung, Die Irrtümer der Wissenschaftsgesellschaft*, Wien: Zsolnay.
- Lissmann, K.P., (2006), *Theorie der Unbildung, Die Irrtümer der Wissenschaftsgesellschaft*, Wien: Zsolnay, 267
- Little, D. (200), Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-integrative view of cognition, learning and language. In: B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds), *Learner Autonomy: Future Directions*, 15-23, Harlow: Longman-Pearson Education.
- Lueddeke, R.G., (1999), Ka konstruktivističkom okviru za usmeravanje promena i inovacija u visokom obrazovanju, *Žurnal za visoko obrazovanje*, Columbus.
- Marković, D., (2008), Globalizacija i visokoškolsko obrazovanje, Niš, Univerzitet u Nišu.
- Stančić, M. (2012), *Traganja za kvalitetom u obrazovanju - kako smo podigli filozofska sidra i nasukali se u plitkim vodama politike, u: Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*, Beograd, Filozofski fakultet Institut za pedagogiju i andragogiju, 271-289
- Sternberg, H. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge; Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1984). Reasoning, problem solving, and intelligence u R. J. Sternberg (ed): *Handbook of human intelligence*, Cambridge University Press u : Sternberg, R. J., *Toward a triarchic theory of human intelligence, the Behavioral and brain sciences*, 7.
- Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197–224.
- Sternberg, R. J. (1990). *Thinking styles: keys to understanding student performance*. Phi Delta Kappan.

- Sternberg, R. J. (1994a). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R. J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 169–187). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1994b). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36–39.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2006a). The Nature of Creativity. *Creativity research journal*, 18(1), 87–98.
- Sternberg, R. J. (2006b). Creating a Vision of Creativity: The First 25 Years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), 2–12.
- Sternberg, R. J. (2012). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity research journal*, 24(1), 3–12.
- Sternberg, R. J. i Grigorenko, E. L. (1993). Thinking styles and the gifted. *Roeper Review*, 16(2), 122–130.
- Sternberg, R. J. i Zhang, L. F. (2005). L. F. Styles of Thinking as Basis of Differentiated Instruction. *Theory into practice*, 44(3), 245–253.
- Sternberg, R. J. i Zhang, L. F. (1999). Styles of Thinking as Basis of Differentiated Instruction. *Theory into practice*, 44(3), 245–253.
- Sternberg, R. J. i Zhang, L. F. (Ur.).(2001). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. London: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52, 700–712.
- Sternberg, R. J.; Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34(1), 1–31.
- Sternberg, R. J.; Wagner, R. K. (1992). *Thinking styles Inventory*. Unpublished test, Yale University.
- Sternberg, R. J.; Zhang, L. F. (2011). Revisiting the Investment Theory of Creativity. *Creativity research journal*, 23(3), 229–238.
- Stojanović i Gojkov, G., (2014a), *Cognitive and learning styles and a method of discourse in higher education teaching*, 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership - WCLTA 2012, Procedia Social and Behavioral Sciences 93 (2014) 762 – 774, ELSEVIER
- Tunijnman, A.S., Batani, N. (1994): *Monitoring the Standards of Educations*, London., Pergamon,
- Vlahović, B. (1969), *Upravljanje inovacijama u obrazovanju*, Beograd, CURO.

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 37.036
стр. 25 - 36

ОБРАЗОВАЊЕ И ВАСПИТАЊЕ ЗА КУЛТУРУ И КУЛТУРНИ ИДЕНТИТЕТ

Оскудни су радови о социјалнопедагошким истраживањима односа образовања и културе. А нарочито нема појмовног разликовања образовања и васпитања за културу и за културни идентитет ученика.

Свако друштво има образовни и васпитни систем који историјски обликују култура, религија, политички систем, наука, привреда. Свака генерација једног народа преноси одређене идеје, вредности, осећања, понашања своме потомству. Национални дух културе се састоји од идеје о човеку, о правди и дужности, о друштву и појединцу, о прогресу, науци, уметности. Реч је о ширем контексту образовања.

Ова и низ других питања предмет су концептуализације образовне политике. Не постоји образовна политика државе која би могла да се заснује мимо друштвених и културних традиција и актуалних условности. Одређена теоријска гледишта о образовању и његовој улози у друштву такође чине један од стубова на који се она ослања.

Најпре, неопходно је разликовање образовне политике, образовног система и функционисање система. Образовна политика рачуна са елементима система једне државе (народа, друштва) и тражење начина да се уни усмеравају према образовним и васпитним циљевима. Доносиоци одлука о образовној политици обавезни су да повежу делове система образовања и васпитања и да их ставе у функцију приоритета.

² zoran.a@sezampro.rs

Општи појам система означава функционалну целину међуделовања појединаца, група у оквиру институција и организација на темељу правних норми и културних вредности. Погрешно је изједначавање правних норми и закона са образовним системом. Закони су само један елеменат система а основни је међуделовање људи у институцијама система. У анализу образовног система треба укључити релевантне институције у образовању и међуделовање *актера* (породица, предшколска установа, школа, наставници, ученици, локална заједница, ваншколска организација). Појам међуделовања је вишезначан - зависност, повезаност, узрочност. Са тог аспекта кључно место припада односима моћи у образовном систему.

Најзад, систем може да успешно или неуспешно функционише. Функционисање треба да обезбеди равнотежу, стабилност образовања тако што ће ускладити образовне улоге и успоставити сагласност око основних норми. Дакле, сви запослени у образовању треба да обављају своје улоге у складу са нормама и вредностима. Уколико дође до несагласности око вредности и норми образовања може се очекивати и неодговарајуће обављање улога. Тада наступа тзв. дисфункционалност.

Први корак у свакој образовној политици је избор теоријског становишта, између осталог дефинисање основних појмова. Разуме се, реч је о појмовима образовања и васпитања.

Образовање је систематски али и спонтани процес усвајања одређених знања о природи, друштву и човеку. Поред знања образовање укључује и усвајање изабраних вредности, развијају се одређене вештине и изграђују навике и позитивни ставови.

Појам васпитање концентрише се око идеје методског, планског утицаја на свест и осећања младог људског бића. Другим речима, васпитни поступак омогућава стварање и развијање одређених интелектуалних, моралних, културних и емоционалних особина личности.

У појмовном средишту васпитања је "уливање идеја и усађивање осећања" (Токвил,) у структуру психичких диспозиција личности помоћу којих појединац тумачи стварност, разумева живот човека и објашњава физички свет. Васпитање треба да оствари спој индивидуалних менталних стања појединца и колективних мишљења. Циљеви васпитања се мењају са променама друштвених стања, али је условљен традицијом и знањима. А средства васпитања су: вербална (предавање, убеђивање, уверавање), лични пример, текст (књиге, уџбеници), ситуационо утицање. Развој одређених особина и способности постиже се прилагођавањем средстава вежбању, подстицању, спречавању. Према начину утицаја на развој личности разликује се: 1) свесно (интенционално) усмеравање - школа,

организација и 2) спонтано (контекстуално) усмеравање - породица, суседство, група вршњака, медији.

Сазнајни, осећајни, социјални и културни *развој личности* је неостварљив без васпитних модела. Овај процес, неизбежан у животу сваког човека обухвата 1) стицање знања, 2) развој способности, 3) култивисање и развој потреба, мотива, интересовања и усвајање вредности. Проблеми развоја личности укључују развој интелектуалне способности појединца, одређену структуру психофизичких диспозиција, усвајање културе (знања, умећа, веровања, правила, вредности).

Размотићемо културолошки аспект образовања и васпитања. Уобичајен је општи говор о култури и образовању, при чему се не разликују појмови *културе* и *културног идентитета*. Образовни и васпитни систем су одговорни за развој културног профила ученика али једнако и за његово однос према културном идентитету.

А. Задржимо најпре пажњу на концепту образовања и васпитања за културу?

Бројне теоријске и методске нејасноће садржи пројекат васпитања и образовања за културу. Са становишта циљева овог програма мора се најпре одредити генерална оријентација - да ли је реч о васпитању за културу, васпитању у култури, васпитању кроз културу, културном садржају васпитања.

У једној грубој подели задатака може се разматрати образовање и васпитање за живот у култури и за културну социјализацију личности - грађанина при чему треба увек имати у виду да је реч о пројекту у сложеном, вертикално и хоризонтално диференцираном друштву.

Култура није статичан систем институција већ један немиран стваралачки поредак у коме се стално дешава нешто ново. У пројекту овог типа образовања и васпитања треба разликовати:

1. **Образовање и васпитање за институције културе.** Овај циљ обухвата усвајање знања о садржини рада и систему закона који регулишу рад културних организација и установа.

2. **Образовање за јавни и приватни културни живот.** Какав је однос између општих и појединачних културних вредности? Да ли појединац зна шта су његови најбоље културне вредности?

3. **Образовање о националној културној традицији и односу према страним културним искуствима (моделима).** Чему дати предност? Традиција је чувар националних вредности и постигнућа. Питање је да ли треба развијати наслеђене вредности или преузимати решења која постоје у другим културама.

4. Образовање за kulturu подразумева racionalni pristup problemima. Međutim, u kulturnom stvaranju deluju i emocije i volja. Može li kultura da obuzda sukobe i napetosti među ljudima? U kulturnim delatnostima, ustanovama i organizacijama postoji sklonost da se akteri određuju više prema osećanjima nego prema logičkom rasuđivanju.

5. Образовање за kulturu подразумева sticanje znanja i veština za razlikovanje kulturnih vrednosti od protikulturnih vrednosti.

6. Образовање за kulturne razlike, kako lične tako i nacionalne je od najvećeg vaspitnog značaja. Tolerancija je suštinski važna u procesu obrazovanja i vaspitanja za kulturu. Najteže je odustati od svojih vrednosti. Pod pritiskom emocija ispoljava se agresivnost, ponekad i mržnja, prema onom ko drži do drugačijih kulturnih vrednosti. Tolerancija je jedna sasvim osobena vrлина, pod uslovom da se ispoljava samo prema onom što je neprijatno i odbojno. Ova vrлина подразумева poštovanje razlika, uvažavanje odbojnosti i neprihvataljivosti.

Argumenti u prilog tolerancije razvijeni su u literaturi Loка, Спинозе, Мила, Попера. Toleranciju opravdaва: 1) pogrešivost ljudskog znanja (ograničenost znanja dopušta kritiku vlastitog mišljenja i ponašanja), 2) uslov uspešnog razvika ljudskog duha je sloboda mišljenja i govora, 3) silom se ne mogu nametnuti vrednosti, uverenja i osećanja, 4) нико нема права da određuje pojedinцу kulture kao начин живота и основне vrednosti.

Kulturnu toleranciju treba da karakteriše: strpljivost u razgovoru, poštovanje razlika u mišljenju i ponašanju, odbacivanje crno-bele slike sveta, bez namere da se reč poklopi sa непосредном акцијом.

7. Образовање за kulturu je usmereno prema obuци građanina u veštinama (učestvovanje u debati i razmišljanju) i u izboru vrednosti. Polazi se od ideje da je svaki pojedinac najbolji sudija u stvarima koje se tичу његових kulturnih potreba. Kako он задовољава своје kulturne potrebe? Помоћу kulturnih ustanova и удруживањем са другима према критеријуму сродних идеја и осећања.

Стратегија васпитања и образовања за kulturu није једносмеран процес у смислу: прилагодити појединца kulturnим знањима и вредностима. Постоји међуутицај између културе и друштва. Васпитање је делотворно само уколико је укључено у неку групну и индивидуалну самосвест као што су схватање живота, схватање човека и друштва, схватање природе.

Б. Како конципирати однос **образовања и васпитања према културном идентитету?**

Културни идентитет је облик колективне и појединачне свести, осећања, понашања који показују *припадност* једном облику заједнице (локалне, регионалне, националне, државне, супранационалне - међународне). Припадност се препознаје посредством симбола и њихових значења као што су језик, религија, традиција, обичаји

Образовни систем (не)доприносе стварању културног идентитета ученика на два начина. Избором и обликовањем културолошких садржаја користе се објективни чиниоци идентитета, али будући да појам културног идентитета укључује и субјективни однос, *доживљај* културне припадности, очигледно је да творац система мора да размишља и о средствима помоћу којих ће утицати на развој оних особина личности ученика које га везују за идентитет културе којој припада рођењем.

Образовном систему стоје на располагању неколико индикатора културног идентитета. На нижим ступњевима образовања у основној школи превагу ће имати материјална и практична обележја културне припадности. Језички и сликовно буквар, читанка или уџбеник користиће културне чињенице као што су храна, одећа, становање, понашања и ситуације, игре у кући, на улици, у граду. У основној школи обликују се елементи чулне културе у којој дете одраста и која је доминантна у процесу примарног културног развоја. Средњошколски ступањ образовања не напушта елементе чулне културе али придаје јој мањи значај у односу на симболичке и семантичке облике културног идентитета. Свака културна заједница се интегрише посредством властитог језика, а лако се препознаје невербалним системима као што су музика или религија. Поред симболизације историјског и непосредног искуства национална културна заједница изграђује сопствена значења кључних симбола попут историје, политике, љубави, мита, разума, односа према другим народима, итд.

Зашто је образовни систем одговара за конципирање културног идентитета у школи? Он је посредник између културе заједнице и појединца, а то значи да је једна карика у формирању културног идентитета ученика. Когнитивне, емоционалне и конативне особине личности могу се формирати само у културном амбијенту, посредством културних вредности и средстава (комуникација, језик, тумачење стварности). Наставни програми и уџбеници треба да направи избор између мноштва материјалних и симболичко-семантичких облика културе из чега следи закључак да нису све вредности репрезентативне

за националну културу, као што нису сви облици погодни за дидактичку обраду.

На први поглед може се учинити да систем образовања релативно лако решава проблем језика као најпоузданијег показатеља културног идентитета ученика. Питање, међутим није нимало једноставно. Језик је инвентар једне културе; посредством језика откривамо начин мишљења, вредносне и практичне оријентације припадника једне културе, однос према времену, природи, свету. У језику се манифестује слика стварности једне културе, а то нипошто не значи да је разумевање друштвене и духовне стварности дате културе једнозначно. Напротив, језик повезује припаднике једне културе, али их и разликује према статусном, професионалном, регионалном, семантичком критеријуму.

Језик као основно обележје културног идентитета први је индикатор разликовања између култура (остављамо по страни језичку блискост зато што она није типична). У вишекултурној држави питање разлика између културних заједница може се појавити у форми сарадње али и балжег или оштријег конфликта. Како овакве ситуације треба да решава систем образовања и васпитања? Најкомплексније питање културног идентитета у образовању може овако да се формулише: како утицати на *доживљајну* компоненту односа према култури којој ученик припада, односно како образовати и васпитавати емоционалну везаност за властиту културу, и толерантан однос према другим културама у истој држави?

Ради се о томе да систем образовања и васпитања *селекционира* елементе културног идентитета (знање, вредности, институције, личности) али истовремено *контролира* значења културних симбола. Његова је педагошка и цивилизацијска обавеза да адекватним садржајем (избором) и дидактичким и васпитним инструментима гради персонални и национални идентитет, као и толерантан однос према другим културним идентитетима у мултикултурној држави. У таквој држави, културна припадност и културно понашање су перманентно на клацкалици сарадње и сукоба како у фази усвајања и чувања тако и у фази употребе идентитета, при чему је од споредног значаја да ли се ради о територијалној хомогености или измешаности становништва.

Сарадња и сукоби у на пољу културе у вишекултурној држави препознају се у три равни културног идентитета. У *свакодневној култури* (од јутра до вечери) културне разлике се испољавају у породици, на улици, у неформалним групама. *Стваралачка култура* није поштеђена онога сарадње и сукоба између различитих националних заједница. Наука, уметност, "производи фикције" само су неки облици стваралаштва у којима мултикултурни односи могу да се

покажу. Културни идентитет се формира и у *историјско-политичкој култури*, у делатностима и институцијама у којима се одлучује о глобалним и подсистемским подручјима живота заједнице.

Са становишта системског обликовања културног идентитета тешко је предвидети личне, групне и националне односе у вишекултурној држави. Претпоставка је, коју би емпиријским истраживањима ваљоло проверити, да висок степен аутномности и толеранције у усвајању и употреби елемената идентитета постоји у свакодневној и стваралачкој култури, Културни сукоби међу националним заједницама могу се очекивати у историјско-политичкој култури.

Други тип културних сукоба и сарадње одвија се изван поља култура, на терену државних установа власти. Карактер вишекултурне државе условава природу и интензитет повезивања културних заједница. У државама са културним и језичким разликама сарадња и сукоби око културног идентитета, културне припадности могу бити у равнотежи, без претећих конфликта. Са непроблематичним језичким идентитетима вишекултурне државе могу да очекују виши степен сарадње међу културним заједницама у сва три облика идентитета - свакодневни, стваралачки, историјскополитички. Културна припадност се остварује са минималним сукобима.

У вишекултурним државама у чијем се саставу налазе културе са малим идентитетским разликама, сукоби око културне припадности и културног понашања могу бити оштрији по испољавању и далекосежнији по последицама. Сваки аспект културног идентитета може у таквим државама да буде у функцији одбране или напада на културни идентитет. Вишекултурно искуство СФРЈ добар је пример за потврду тврдње о малим културним разликама које су велике по жестини сукоба и последицама. Сви српско-хрватски сукоби око културног идентитета окретали су се (један век) око језика и књижевности, са религијом као непроблемтизованим диференцирајућим чиниоцем. Неуспелим пројектом о "заједничким језгром књижевности у школским програмима" 1986. године, стигло се и до насилног рушења државне зграде.

Образовни систем и сви његови елементи морају се довести у везу са добрим и негативним искуством вишекултурне државе како би преузели свој део одговорности у поспешивању толеранције међу припадницима различитих културних заједница, као и у отклањању могућних жаришта сукоба. У том погледу, образовна политика и систем концептуалну пажњу трба да посвете начелним културолошким решењима у наставним плановима и програмима и уџбеницима. Једна

од њихових неистражених функција је управо моћ да утичу на обликовање културног идентитета ученика.

Које културне вредности представљају примарни *идентитетски* темељ за конципирање образовања и васпитања у основним школама?

Низ теоријских истраживања културног идентитета подвлаче значај језика, религије, обичаја, традиције. Са становишта теме која се у овоме раду разматра, ово би биле оне вредности без којих се процес идентитетског образовања не би могао да одвија. Свако дете, ученика основне и средње школе треба не само научити да влада матерњим језиком, већ му треба развити свест о језику као темељној вредности националне културе. *Језик* јесте средство споразумевања међу људима, али увек треба имати на уму идеју херменеутичара да се у језику појављује живот једне заједнице, као и тезу естетичара да је језик са својим значењима лепота једне културе. Такав однос према језику, а не напросто учење језика, полазна је претпоставка примарног културног идентитета.

Ако је тачно да дете у култури у којој је рођено прво научи језик, онда се логично поставља питање какав језик учи. Говор и текст(писмо) су одговоран за реализацију овако схваћеног циља примарног културног идентитета. Дете у сусрету са школским текстом опажа његово писмо и облик слова; у говору оно слуша мелодију језика; памти речи; користи њихова значења. Све ове елементе језичког блага школски програм треба да презентира ученицима - негде начином излагања предметног садржаја, негде експлицитним указивањем на значај језика за културни развој идентитета. Другим речима, није свеједно каквим језиком је написан уџбеник математике, као што није овлашна брига за однос према култури језика у читанкама. Однос према ћирилици и латиници је једно од незаобилазних питања односа према култури језика и идентитету. У Републици Србији мора да се да предност ћирилици као писму који се користи у школама. Страна лексика, употреба страних речи тамо где то није неопходно, такође је показатељ односа према националном језику. У школама треба употребљавати речи из националног трезора језика.

Религија је конститутивни чинилац културног идентитета сваке заједнице. Вера чува идентитет као и осећање националне припадности. Не ретко, религија се сматра суштином националне припадности. У конципирању програма за основне школе православном хришћанству мора да припадне одговарајуће место у дидактичко- васпитној обради примарног културног идентитета. Овај захтев се суочава са два проблема: с једне стране, мора се пронаћи начин попуњавања празнине коју је оставио секташки однос према религији у једној политичкој традицији, а с друге стране, однос православне и неправославних вера у

Републици Србији треба на стручни и педагошки начин ваљано уредити. Једно треба да буде извесно - обликовање религије као део културног идентитета у наставним програмима основне и средње школе не сме да буде предмет државног колебања. (Овде треба подсетити на пример Грчке. Према грчком Уставу обавеза је државне власти "да култивише религиозну свест". У образовном систему Грчке предвиђена су два часа за веронауку. Законска одредба о учењу вере не односи се на неправославне вернике, атеисте, као и вољу родитеља да утичу на верско образовање своје деце. Овоме треба додати податак да у Грчкој живи 98% грчког становништва.)

У структурирању програмских садржаја довољно је да се не прикривају чињенице о верској припадности личности културе или пак о утицају православне вере у културним и историјским процесима. Они предмети који обликују хуманистичко-друштвене садржаје треба да дидактичко-васпитним средствима развијају појамове православне и неправославних религија, цркве, личности, учења, стваралаштво.

Посебну пажњу треба посветити верским *обичајима* (Ускрс, Божић, Крсна слава, итд.) и народним (празници, обележавање неких празника, локални обичаји). Без наметљивости, одмерено школа је добар медиј за вербално и илустративно навикавање ученика на ове верске обичаје који су јако изражени у српској религијској култури али и другим националним заједницама у Републици Србији.

Традиција или историја културних вредности трећи је елемент примарног културног идентитета. Школски програми треба да сигнализирају вредности које су наслеђене из протеклих векова; дела, установе културе, личности. Реч и слика о српским манастирима или стихови народне књижевности развијају код ученика осећај припадности у времену и простору. Читањем се везујемо за духовне и материјалне културне вредности које нису у нашој близини. Свест о Сопотанима, Дечанима или Грачаници, садржи слојеве културног значења који премашују историју српске православне цркве. Поред верског, уметничког, архитектонског значаја, српски средњовековни манастири сведоче и о једном особеном типу културе - култури задужбинарства, а то је заправо однос према стваралачким делима који треба истаћи у склопу културолошких порука уџбеника.

Музика (и игре) је симболички систем конститутиван за сваку националну културу. Када чујемо неку песму (мелодију, речи, инструменте - гусле, хармоника, фрула, тамбура) ми можемо са великом вероватноћом да јој одредимо културну припадност. Одговарајући предмети би требало да обликују музичку културу као део културног постојања српске заједнице а не само као ужи, стваралачки облик културе. Песма као и реч изражава постојање али и

трајање кроз време. У портретисању личности националне културе, независно од поља рада, наставни програм и уџбеник би могао, примера ради, да наведе и податак о музичком укусу чиме би се на имплицитан начин скренула пажња на вредности музичке културе.

До које мере су песма, игра, речи конститутивни за правац и процес примарнеог културни идентитет може нас уверити и овлашан поглед на заједничку игру деце из различитих култура. У роману *На Дрини ћуприја*, Иво Андрић описује културни контакт деце из српске, муслиманске и аустријске заједнице. "Њихова деца (странаца -3А) су доносила међу варошку децу стране изразе и туђа имена и уводила испод моста нове игре и показивала нове играчке, али су исто тако брзо примала наше песме, узречице и заклетве и старинске игре андаиза, клиса и шуге" (188). Из овог пластичног описа дечијег "мултикултурализма" можемо уочити значај језика, песме, обичаја и игре у идентитетском културном животу деце.

На листи основних идентитетских културних вредности које би се обликовале у наставним програмима за основну и средњу школу, налазе се и *стваралачки* облици културе: књижевност, уметност, ликовне и сценске уметности итд. Разуме се, ови облици културног идентитета налазе природно место у предметима који проучавају човека, друштво и историју. Предност у наставним програмима треба дати националним стваралачким формама из тог разлога што стваралачки дух једног народа, поред испољавања способности специфичног разумевања и осећања света, пресудно доприноси препознавању разлика између њега и других народа.

Најзад, али не на последњем месту, облици националне материјалне културе- *култура свакодневнице* - такође припадају процесу примарног културног идентитета. Начин на који се задовољавају потреба становања, исхране и облачења, јесте део националне културе коју дете усваја већ у породици. Школа, међутим, има задатак да систематично уведе ученика у овај део културе. Уџбеници, својим илустративним и текстуалним средствима на најподеснији начин могу да презентују неке основне облике материјалне културе у српском народу. Важно је имати на уму чињеницу да се култура свакодневнице - становање, исхрана и облачење - мора излагати посредством облика насеља и породице. Постоји разлика између села и града и постоје различите породице (од проширених до градских атомизованих породица) из чега следи и неједнака реалност процеса примарног културног идентитета. У српском друштву, ово питање добија посебно на значају с обзиром на тенденцију депопулације становништва као и на тзв. сенилизацију појединих села и подручја ("бела куга").

X X X

Природа односа између школски конципираног културних идентитета зависи од историјског и структурног карактера државе. Искуство бивше југословенске државе је показало да су заједнице са релативно малим културним разликама потенцијално конфликтније од оних у којима су те разлике велике. Образовна политика и систем образовања у Републици Србији, одговорни су за развој културне свести (знања) и културног идентитета. Тај задатак припада доносиоцима одлука и њиховим стручним сарадницима. Од њихових компетенција зависи шта ће из културног богатства нације и света «ући у школе» као и избор елемената културног идентитета у школским програмима и уџбеницима.

Један од циљева школе је да се култура народа учи, да се ученик навикава (усваја) на идентитетске културне вредности. Оно што се прочита и учи на узрасту од првог до осмог разреда основне школе не постаје део ђачке свести само когнитивним путем већ у већој мери постаје несвесни део културне личности. Водећи теоретичари културе подвлаче значај несвесног у усвајању и испољавању културних вредности. Усвојене вредности културе нису само "култивисање" примаоца; оне усмеравају понашање појединаца и група, као и њихов начин мишљења и говора.

Образовни систем обликује једну листу културних вредности или један избор из културе. Ова листа је увек ствар знања и одлуке онога ко је прави. То, наравно, не значи да не постоје и другачије листе, а још мање да свака листа може да исцрпи богатство индивидуалног и колективног живота, богатство постојања једне културне заједнице.

Наставни програми и уџбеници основне (и средње) школе обликују превасходно оне вредности културе које припадају фонду примарног културног идентитета. Добро конципирани програми посветиће пажњу *стицању и одржавању* културе у којој је дете рођено, а учитељи и наставници ће се потрудити да ђак развије позитиван став према властитој култури, да се емотивно веже за њене вредности, али и да их персонализује, дакле да их на свој начин разумје и доживи.

Академик Миодраг Д. Игњатовић³
Српска академија образовања

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 37.012
стр. 37 - 62

О НЕКИМ ПЕДАГОШКО-МЕТОДОЛОШКИМ И МЕТОДИЧКИМ АСПЕКТИМА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ

- Приступна беседа -

УМЕСТО УВОДА

Књижевно дело због своје поливалентне структуре „жижа” је многих потенцијалних аспеката – све до, по психоаналитичарима, колективно, наравно и онтогенетских аспеката. Пол Валери је с разлогом упозорио да је његова поезија „оно, и само оно што сте ВИ у њој прочитали” (видели, доживели, разумели). А настава књижевности и језика (може и с другачијим приоритетом) у свим епохама развоја школства, и квантитативно – по временској заступљености, и квалитативно – у односу на приоритетне задатке које образовање и, посебно васпитање имају, чинила је (и чини) „стожер” у укупном, чак предшколском, а затим I и II ступњу образовања. „Заметак” у нашем интересовању оснажен је, поред много чега другог, једном мисли знаменитог Јована Скерлића који још 1912. у својој *Историји нове српске књижевности у Предговору* препоручи да се већ ђаци старијих разреда гимназије (од IV, а она беше од I до VIII) уводе у читање књижевне критике. Испитивањем стручних расправа вођених у тадашњим сесијама у Просветном Савету Краљевине Србије, с посебном „паском” на расправе о „модерности или стереотипији” у заснивању програма и уџбеничкој литератури, управо смо и осетили

³ vasa.goca@gmail.com

потребу за „продубљавањем” питања КОЛИКО НАМ ЈЕ, БАШ МЕТОДОЛОШКО-НАУЧНО, С РЕФЛЕКСОМ НА ВАЗДА ОТВОРЕНА МЕТОДИЧКА ПИТАЊА, не само решавана, већ колико и како уопште постављана. Наравно, у односу на сукцесивност развоја и књижевне, а и педагошко-методичке и науке и праксе. (*Од формализма ка семјотици*, БИГЗ, 1984.). Академик Новица Петковић, готово изазовно је устврдио да у нас, Срба, најбрже је к иновацијама у књижевној науци било досега, а у америчким (САД) „Школским новинама” (Преузели то и за своју чувену *Теорију књижевности* Р. Велек – О. Ворен, 1965) су готово изједначили књижевну критику с књижевном науком! („Ако књижевни историчар жели да буде то, он неминовно мора да буде и књижевни критичар, јер и један и други се служе аксиолошком методологијом!).

О НЕКИМ ПЕДАГОШКО-МЕТОДОЛОШКИМ И МЕТОДИЧКИМ АСПЕКТИМА НАСТАВЕ КЊИЖЕВНОСТИ

Однос разумевања и тумачења

Херменеутичка традиција нас је научила да тумачење не следи, нити се одвија упоредо с разумевањем, него је разумевање увек тумачење, а тумачење је заправо експлицитан облик разумевања.

Постоје, према херменеутици, три вида приступа тексту: **subtilitas intellegendi** (разумевање), **subtilitas explicandi** (тумачење), и **subtilitas applicandi** (примена). Гадамер појам смисла дефинише, као и Хусерл; тако што се њим означава „оно у чему борави разумевање нечега” (кад се „унутарсвесно биће открије с ’битком губитка’, тј. стигне до разумевања). Тумачењем се текст „уклапа у догађање, у непосредну читаочеву садашњицу”. **Експликација и интерпретација** „су зависне једна од друге и сачињавају **херменеутички круг**”.

Повезујући све то, *Гајо Пелеш* у књизи *Прича и значење* поручује: „До свијета текста или његове дубинске семантике не допире се наивним читањем, него објективном анализом његове сустављености. То подсјећа на Гадамерову мисао да **читање** није понављање нечега што је било, већ је учешће у **садашњем** смислу”.

Ученик, а пре тога његов наставник, мора да обави све ове и овако описане радње, како би „дошао у посед текста”. Читање је **семиотички** процес, процес „улажења говореће инстанце у значењске мреже”. Према Лис Иригард треба стално прелазити, односно то се и без наше воље чини, „од изнутра ка споља”. У свести стално мора да буде „новокритичарско” начело: да дело није рефлекс света, већ свет,

да није експресија искуства, већ искуство. Изводити, током читања **генетичку вертикалу**, значило би, уместо сусрета са светом дела, отићи у етнографију или „схватање књижевности као облика друштвене мисли”. У ствари, у самом односу текста и читаоца како је тачно примећено – успоставља се одређени смисао дела. Зато, у тексту *Белешке о социологији песничког језика* Јан Мукаржовски структурну лингвистику види у схватању књижевног дела као естетског знака упућеног јавности. Тек када је дело прочитано, долази до његове реализације. Критичар је један од, свакако најважнијих рецепијената књижевног дела, и то **не било какав**. „Критичар има одговорност да се не претвори само у **једног**, већ да у њему буде више обавештених читалаца”. Критичарева анализа, како је записао Ј. Христић у књизи **Облици модерне књижевности** је „репродукција стварања”.

Свако тумачење, па и оно које се изводи у школи у циљу образовања и васпитања, каже Жан Старобински у чланку *Лео Стицер и стилистичко читање* треба да изврши **четири** задатка: прво, да „на светлост дана изнесе нешто што је ограничено и позитивно (*sachlich*). друго – да обогати методолошку праксу, треће – да истраживач у, свему томе изнесе и **лични** став и, четврто, да се исказе „хуманистички и друштвени став према нечему”. И тумачење у настави књижевности, дакле, требало би да задовољи те захтеве, јер и ученик, без обзира на то колика је његова интелектуална и емоционална потенција, увек има потребе да укаже на оно што је „открио”, да у сваком сазнању обогаћује своје сазнајне могућности и некакву своју „методологију” истраживања, а и да изнесе свој став и одреди се према етичко-социјалним другим питањима у књижевном делу. И сама уметност, као стваралачки процес, које ученик треба да открива интерпретацијом, састоји се из **три** етапе: **знања**, уочавања и осећања, при чему је „ново знање” – „блесак узвраћања, као његов нови орган”. („*Flasches back a new organ of knowvledge*”). (*Х. Т. С. Елиот*).

Ролан Барт је управо критичара означио као **учитеља** читања. Али и школа, пре свега настава књижевности која се мање или више проводи кроз бројне интерпретације, **читање** и тумачење књижевних дела, ако су успешни, могу да доведу до идеала који су „новокритичари” поставили и настави и критици: добром, разумевајућем читању. Читање, које треба схватити по значењу и значају као разумевање и доживљавање, није нимало једноставно. Јан Мукаржовски је у раду *Структура, функција, знак, вредност* упозорио да ни „вредност са гледишта историјских извора није непроменљива величина”, јер јој „јавност приступа са позиција уметничког осећања одређеног доба”. Текст је (Ј. М. Лотман, *Предавања из структурне лингвистике*) само један од елемената односа: значајни су за испитивање и односи

према „вантекстовној реалности“: према самој стварности. књижевним нормама, схватањима. Разумевање текста отргнутог из вантекстивних веза, немогуће је. Зато на значају добија контекст, а њиме се успоставља тоталитет одређене повијесне епохе". (*М. Солар*)

Новица Петковић, с разлогом, када је у питању разумевање језика у књижевном делу, односно оствареност дела у језику (који је засигурно „првотнији“ моделативни систем у односу на дело) наводи 333. став *Хумболтов*: да „реч није репрезент саме ствари... него је израз властитог погледа на ствар“. То важи за филолошку и сваку другу критику која, као ни школска интерпретација, једноставно не може без сагледавања како је те и такве уметничке идеје прихватио и изразио сам језик, својим бескрајним универзалним могућностима.

За успешан исход онога што се уобичајено назива у школском раду на тумачењу књижевних дела „интерпретацијом“, врло је значајно да и сами наставници буду начисто „шта је шта“, а друго, да не потпадну под монизам једнометодичког рада који је, без обзира колико вредео, мерен моћима тоталитета књижевноуметничког дела и чудесно енигматичне знаковности, врло у ствари немоћан. Знак побуђује контекст contextно (заједно са текстом), о чему *Н. Кољевић* у књизи *Теоријски основи нове критике* каже следеће: „Откривање веза између новог песничког дела и постојећег контекста културних вредности није ништа друго него **критичко средство** сагледавања односа у **самом** делу“. Кољевић наводи семантичка истраживања *Сузане Лангер* по којима ми, у ствари, „значања дата језиком разумемо **сукцесивно**, и обједињујемо у целину помоћу процеса названог **дискурзивни говор**. Значања свих других симболичких елемената који чине шири, артикулисани симбол разумемо једино кроз значење целине, кроз релације унутар **потпуне структуре**“.

Неке значајније методолошко-критичарске оријентације и њихова улога у тумачењу књижевног дела

Структурализам је један од новијих, врло популарних теоријско-критичарских праваца. Његове погодности условиле су да се он, управо за наставну интерпретацију, препоручује, као и доста значајна и разграната литература, настала на темељу његових методолошких принципа (на пример, поред осталих, радови *Н. Милошевића*, који су антиципирани *Голдманов* „генетички структурализам“, *Шницерову* антропологију и сл. или поимене семиотике и структурализам у редовима Н. Петковића и сл.).

По *П. Мауреју* „структуралистичка критика изјављује да јој је основна задаћа – утврђивање значења дјела; њезин се програм може

свести на формулу: повратак дјелу таквом какво је оно само по себи.” Машреј у томе види „непревладани платонизам: дјело које се анализира узима се као слика једне структуре; пронаћи структуру, значи изградити слику те слике”. Машреј указује да оно „што даје облик дјелу јесте радикална другост, коју у њему производи **јукстапозиција** или сукоб више сила”. А професор *Зденко Шкроб* закључује (*Дело – структура*) овако: „Како је текст књижевног дијела структурирана цјелина, створена тијесном повезаношћу бројних појединачких елемената који функционишу и смисао задобијају тек од цјелине коју изграђују, та ће дијалектичка повезаност цјелине и појединости вриједносни суд примаоца редовито управити или једном или другом; или ће он опћим вриједносним судом изразити дојам који је књижевно дјело оставило на њега, или ће, позитивно или негативно истицати његове вриједности”.

Ученицима се управо на примеру књижевне критике прво мора објаснити (али не упрошћено и лаицирањем, чему су наставници у школама склони) теоријски основи структуралистичког, а и сваког другог поступка проучавања књижевноуметничког дела. Чикашки структуралисти то лепо и једноставно објашњавају: „Структуре (лат. реч *structura*) значи начин грађења, склоп, устројство, распоред. Циљ структуралиста: да открије *logos* тога *praxis*. Прави предмет структурализма – оно што човек ствара, а што се, као створено, може самостално испитивати”. Правећи разлику између „старије” и нове критике, *Умберто Еко* каже: „Док би старија критика истицала дирљивост тренутака препознавање (осврнула би се на садржај причике и упозорила на начин који је требао подржати читатељеву знатижељу), **структуралистичка критичка анализа** би се задржала на 'шавовима', на начину како је причика саткана (на промер: однос ван / унутра; однос култура / природа; антиномију: светло / мрак и сл.) **Структуралистичка метода** састоји се од помног и упорног проучавања читавих комплекса гарнитура људских умјетнина („sets of artifacts”) – пројектованих производа људских мисли – како би се открио њихов **заједнички пројекат**, њихова **заједничка структура** (...) Структуралисту посебно занима та делимично свесна логика, јер верује да ће нам **структура** такве логике помоћи да схватимо важност природе”. Структура за Клода Леви Строса **има своје средиште као начело организације**, а за *Шарла Балија* (*Ch. Bally, Traite de stylistique Francaise, Paris, 1959*) термин „структура у критици означава зависност значења појединих речи у песми од свих постојећих односа у које та реч улази; структура представља наглашавање контекста као крај ње **детерминанте** значења”.

За *Ј. Мукаржовског*, структура нуди скуп саставница неког дела, унутрашњу равнотежу коју непрекидно нарушава и опет успоставља (...). „**Битно за поимање структуре** је да дело схватамо на позадини одређених конвенција, као потврду, односно одступање од тих конвенција”. А према *Ролану Барту* (*Предговор Критичким огледима*): „Излучити структуру, значи дешифровати једну загонетку, ископати запретани смисао. Циљ сваке структуралистичке активности, рефлексивне или поетичке природе, је да реконструише предмет, тако да у том концентрисању очитује правила функционисања (функције) тог предмета”.

Други изузетно важан метод књижевнокритичке анализе јесте – **семиотички**. (“Књижевна анализа је облик семиологије“, Р. Барт). По Барту, **Структурални** човек ’захвата’ стварност, раствара је и – потом опет саставља”. „Структура романа произилази из мноштва система кодова. Роман је, као и сви други текстови, полисемантичан, јер његова структура произилази из мноштва система кодова, који улазе у стварање других текстова (...) Аутор енкодира дубинску структуру дела, дело се разоткрива (...) Читаочев сусрет с текстом садржи у основи **ослобађање знакова** кроз одговор на модел који је послао аутор енкодирајући дубинску структуру дјела (...) То је чин разоткривања онога што је већ предодређене својом позицијом у читалачкој заједници да се разоткрије”.

Витгенштајн проналази смисао песме у ономе што изражавају речи у том склопу. „Песништво је увек различито, као и живот”. Семиотичари сматрају да текст добија значење тек у контексту. *Јуриј Лотман* мисли да је текст „семантички аутономан”. (*Предавања из структурне лингвистике*). Погрешно је говорити о књижевнокритичком дискурсу као паразитском, јер је он услов **постојања књижевног дискурса** (...) Да би од књижевног текста, који је сам за себе једино знаковни предмет, те поседује само потенцијалну семантичку вредност, настао знаковни ентитет или остварена значењска величина, неопходан му је **саговорнички** дискурс“ (...) **Тумачењем**, за разлику од разумевања, којим успостављамо значења анализираног текста, **транскодирамо** ишчитану значењску саставницу обележавајући њоме и своју егзистенцијалну ситуацију. (Гајо Пелеш. Ибид. 213).

Разумевање је поступак којим се ишчитава статистички потенцијал интерпретираног текста, па тиме интерпретатор улази у за њега **неозначене** просторе опстојања. **Тумачење**, други интерпретацијски поступак, је употреба (апликација) добијених значења за означавање интерпретаторовог егзистенцијалног простора. **Књижевнокритички**

дискурс је онај којим се успостављају значењске вредности, значењски систем или свет књижевног текста.

По структуралистима и семиотичарима, свака **књижевна интерпретација** је истовремено **декодирање и енкодирање, разумевање и тумачење**. Књижевно-критички дискурс резултат је двају поступака: разумевања и тумачења. **Свака ваљана интерпретација** књижевног текста бива резултат двеју **међузависних** поступака, разумевања и тумачења, у којима, долази, гледајући из **семиотског** угла, до декодирања прихваћеног текста, па потом до транскодираних успостављених значења, истовремено, енкодирања дискурса. Књижевни аналитичар, експлицитно или имплицитно, употребљава књижевни текст да би означио властити историјски свет, каже Гајо Пелеш. (*Прича и значење*, стр. 213 - 216). Ни књижевни ликови се зато не могу свести само на функцију, јер су израз одређене културе. Структура је код, а порука садржи **девијације** или функционални низ елемената, који могу бити у сукобу, те из тог односа произилази оно што Лотман назива енергијом књижевног текста. Уметнички текст има три функције: 1) властиту означеност, 2) границе, 3) структурираност; тј. унутрашњу организацију која је на синтагматском нивоу. У самом уметничком тексту на делу су два механизма: једном је циљ да подреди елементе текста структури и претвори их у аутоматизовану граматику, док други покушава да уништи ту аутоматизацију и учини структуру **носиоцем** информације.”

У семиотској теорији, како је представља Новица Петковић, „форма није, просто, носилац неке, с њом усаглашене садржине, него нов модус егзистенције садржине. Методолошки, истраживач се не интересује само за књижевне чињенице, него и њену генезу”. Зато јер се књижевна форма објективизира у језику”.

Руски формалисти су у уметности видели ново, искључиво оно што може да изазове перцепцију. „Семантички гест” је оно што није дато пре дела, већ његовим настанком”. Представници семиотичко-формалистичке „школе” и Лотман проучавају **моделативне системе**; књижевноуметничко дело схватају као **модел** стварности, а само уметничко стварање као **моделовање стварности**. Књижевност је зато **моделативни семиотски систем**, попут митологије, религије и др. За проучавање романа у настави, а и књижевну критику која се притом користи, значајан је Бахтинов појам два типа романа: монолошки, какви су Толстојеви романи и полифони романи Ф. М. Достојевског. Монолошки роман је, у ствари, пишчев монолог; у полифоним је све подређено дијалогу (чак су и монолози појединих јунака, у ствари, дијалози). „Јунаци Достојевског изговарају **двогласну** реч: реч која упућује на мисао, хтење, отпор другог”.

На херменеутички начин остварује се разумевање – путем наизменичног уочавања целине и делова и њиховог узајамног узглобљавања (Хајдегер, Гадамер). „Свака посматрана појединост треба да буде суочена са целином, а целина треба да буде протумачена у светлости нове делимичне тековине. Задатак бескрајан – херменеутички круг се никад не затвара, али је бескрајно плодан”. (К. Јасперс, *Опита психопатологија*) „Разумевање, у животном смислу је знање о битисању самог ти бића, онтолошке претпоставке сваког историјског сазнања” (Хајдегер). Од Ничеа, који је први почео да говори о распаду метафизике и први исказао страх и радост због тог распада. Потребу **деконструкције метафизике** излагао је и Хајдегер: филозофија се, после предсократоваца развијала у једном правцу – развоја метафизике. Све битно објашњавано је метафизиком: такав смер развоја филозофије довео је до заборављања оног што је био предмет: до заборава бића.

Дерида је поставио питање почетка (и то „самих почетака”) граматологије, јер живимо у свету „логоцентризма”. Дерида инсистира не на сличностима, него на разликама. Дерида, такође, предлаже деконструкцију, излажење из круга, пре свега националних језика, који су настали етноцентризмом. Уместо присуства (присутног) треба проучавати разлике између појава, чињеница, представа. Деконструкцијом, (без обзира о чему се ради) постојећег, продрети у ново – раскинути пауковске мреже „овог”, већ успостављеног, метафизичког смисла. Мада се родила у оквиру структурализма, тачније постструктурализма, идеја деконструкције усмерена је и против самог структурализма. Упућена је не само ка деконструкцији Logosa (говора), већ и елемената који су с њим у вези: знака и значење, облика, стилова, уметничких модуса, онога чиме се структурализам на логоцентрични начин бавио.

Разматрање Деридиних провокативних и продуктивних ставова, више је него повољно за „хватање прикључка”, бар једног дела заинтересованијих ученика, с једне стране са модерном филозофијом којој Дерида припада, а с друге, за тумачење метафизичког слоја у делима значајног броја школских писаца: Достојевског, Камија, Кафке, Бекета, Боркхеса итд., али и неких савремених књижевника.

Сличан случај је и са **феноменологијом** која је, тек додирнута у нпр. читанкама за средње школе (Љ. Николић, Б. Милић, издавач Завод за уџбенике и наставна средства Србије, 1990, са свега 12; са свега 12 полуредака, стр. 264).

Феноменологија није друго до израз максиме ’ка самим стварима’. Фенеомнологија сматра да управо логички принципи, закони, закључивања принципи учења о веродостојности имају својство

апсолутне егзактности, каква се емпиријским путем никада не може постићи. За **феноменолога**, предмет у овом случају књижевно дело, значи нешто комплексно у токовима свести и тако дело постаје предмет унутрашњег опажања. (Хајдегер).

Враћање, после дугог изгнанства услед развоја формално-стилистичких и иманентних школа, књижевност самог **читаоца**, условило је и формирање покрета названог „**рецепционизам**”. (Х. Р. Јаус: *Историја књижевности као изазов науци о књижевности*, у књизи *Естетика рецепције*, Београд, 1978). У формалистичкој школи читалац је само у функцији субјекта опажања који, следећи упуте текста, мора разликовати облик или открити поступак. Тиме се прикрађује књижевност за димензију која неминовно припада њезином естетском карактеру, као и њезиној друштвеној функцији: димензију рецепције и деловања.

Читалац изводи „смислену конфигурацију романа”. Остварује се разговор **аутор – читалац**. „Фабула се може најбоље разумети начином на који се чита. Њезина структура је структура сукцесивних одговора на дело. Она више постоји у читаочевој пажњи, него у писаним секвенцама”. (Волфганг Изер: *Имплицитни читалац*). Улога читаоца већ је уписана у дело, каже Јонатан Калер (*Наративни уговори*). Текст има **имплицитног** и аутора и читаоца. **Празна места** омогућују као паузе, да се читалац удуби и конструише то место. Имплицитни аутори су супериорнији у односу на стварне ауторе. Рецепционисти разликују и појам **историјски читалац**.

Када је реч о „застарелости” за савременог читаоца и тзв. „класичних дела” треба имати у виду да је много више велике умјетности прошлости застарело него што би хтели веровати неки критичари који заборављају посебни апарат ерудиције што га уносе у своју критику. „Чак ни ’Божанствена комедија’, тврди *Ричардс*, није одолела зубу времена, јер она захтева од читаоца становито познавање свјетлоназора Томе Аквинског и бар неко познавање схватања о жени и крепости”. Тако каже *Ричардс*, а у тим оквирима се крећу „психолошко-семантичке основе књижевне критике. Никада није оно што поезија говори оно што је важно, него оно што она јесте. Критичарева изјава је оправдана својом истином у високо техничком смислу речи, чињеницом на коју се односи”.

Приликом читања увек треба ка појединостима поћи после сагледавања целине. Читање поезије је напоран посао; нико не би требало да чита више од четири песме недељно! Погрешке у тону много су више него површне мрље. Оне су можда симптоми неког врло дубоког нереда. (А. *Ричардс: Како читати страницу*).

Модерна историјска наука посебно нас мучи сугестијама да негде у замршеној џунгли доказа постоји нешто што случајно не знамо, а што би разјаснило проблем, што би показало ауторове намере. То је као сумња о изгубљеном кључу загонетке иако се зна да су битни кључеви загонетке увек изгубљени. Колико год да скупимо доказа, још увек ћемо морати стварати сопствене закључке.

Са позиције Гадамерове методске теорије разумевање значи **укључивање у збивање предмета**. Могу се разликовати **три слоја** („фолије“) **очекивања** (рецепције):

- а) очекивање с обзиром на дело;
- б) очекивање с обзиром на аутора;
- в) очекивање с обзиром на епоху.

Приступи књижевном делу Р. Велека, О. Ворена (*Теорија књижевности*):

Спољашњи приступ проучава у књижевности:

- 1. Однос књижевности и биографија;
- 2. Однос књижевности и психологије;
- 3. Однос књижевности и друштва;
- 4. Однос књижевности и идеја;
- 5. Однос књижевности и других уметности.

Унутрашњи приступ проучава у књижевности:

- 1. Стилистичку критику;
- 2. Формализам;
- 3. Феноменологију;
- 4. Структурализам.

Антипозитивистички приступ проучавања књижевности:

- Школа интерпретације у Немачкој;
- Стилистичка критика;
- Англоамеричка нова критика.

Албер Тибодe је разликовао поред осталог, и „критику образованих људи“, али и „критику стручњака“. *Светозар Петровић* у чланку *Књижевна критика и наука о књижевности*, правим анатомским резом, сократовски се ослањајући на парафразу „противника“ (Дингле) који „налази... да критика није наука, јер нису откривени несумњиви критеријуми којима бисмо могли утврдити и образложити битне разлике међу различитим примерцима књижевности“, ствара свој опозит“: а) није само критика и наука је субјективно обојена; б) критика је, дакле, наука; в) наука је, објективно

истраживање природе спољашњег света; д) критика је објективно истраживање књижевности.

Ставови С. Петровића о књижевној критици и настави

Теоријски код, посебно на пољу теорије и функције критике, Светозара Петровића је врло значајан. Петровић је свестан да критика – као ни наука (увек су њена тренутна сазнања само – највероватнија хипотеза!) – не располаже беспоговорном и објективишућом аргументацијом. Објективна критика је чак „трагични књижевно-теоријски перпетумобиле”. Али, оно на чему, када је књижевна критика у питању, заснива **апологију** сваке врсте, јесу **неоспорно** следеће њене вредности:

1. Књижевна критика је креативна литерарна активност којој је **унутрашњи** задатак да обогати наш смисао за књижевност и да **олакша наш додир** с њом, изазивајући нас на упоређивање властитог искуства у књижевности с искуством критичара. Механизам којим се она остварује је довођење књижевног дела у контекст критичарева доживљаја.

2. Петровић саопштава ставове да у дијалектичком међуодносу текста књижевног дела, карактера критичарева талента и друштвено детерминисане атмосфере средине која ограничава субјективну разноликост доживљаја, остварује се динамична хијерархија вредности књижевнокритичких приступа; у трајној промењивости тога односа налази се објашњење претераности и оправданости појединих приступа, али и тајна релативности сваке поделе на књижевнокритичке приступе. У факту таква односа, може се наћи и разлог зашто су редовно депласирани покушаји грађења **интегралних метода** књижевног студија, обједињавањем историјски насталих књижевнокритичких приступа, зашто је депласиран и онај актуелна **покушај допуњавања иманентне анализе** социолошком, депласиран колико у себи види остварење научне методе студија књижевности. Тежња ка објективности и научности, развила се у критици у току последњих стотину година. Критика је, међутим, до неке границе доказивање озбиљности литерарне игре, борба против инхибиције, уверавање у разборитост, у дубљу оправданост одлуке да се прихвате конвенције игре у коју улазимо оног часа кад прочитамо прву реченицу књижевног дела. Објективна критика – догматска критика, одбија нас што скрива своје претпоставке, а као објективну интерпретацију дела нуди нам свој окамењени субјективни доживљај. „Разумећемо да је књижевнотеоријски

домино” (у коме се теорија књижевности надовезује на естетику, а критика на теорију књижевности, у коме се критика схваћа као обједињење књижевнотеоретског и књижевноповијесног знања, а историја књижевности као јединство књижевне критике и теорије књижевности?”

3. Петровић је покушавао да разреши неке од најкрупнијих проблема односа унутар дисциплина које, „с једне стране с књижевном уметношћу чине не контекстуално јединство, него контекст контексту, а с друге, да утврди њихову природу и значај.” Критика – као да би и рекао, а и не би Петровић – по много чему није, а може, односно не може да буде наука о књижевној уметности. Опозита има и на једној и на другој страни: нити је оно што зовемо „наука” без приговора што се могућности продора субјективистичке релативности тиче, нити је сама критика ослобођена евентуално као нека игра креације поводом књижевности или игра рекреације на њеном трагу и у озрачењу.

4. Оно што је најзначајнија **иновација** Петровићева, садржано је у ставу да је критика креативна литерарна активност, да јој је задатак да **обогати наш смисао за књижевност** и да нам **олакша додир с њом**. Јер, сва три њена својства драгоцене су управо за наш рад у школи, тим пре јер се с развојем научних метода и разгранавњем поступака отворило питање: којим путем до потпуније интерпретације? И у критици, а и у методици, се рецимо парадира тзв. „синтетичком” или (негде) „поларном” методом, мада није нимало једноставно, током методског поступка, као на каквом механичком прекидачу, час укључивати, а час прекидати дејство ових или оних чинилаца.

Мање познати ставови и искази о једном броју оријентација (структурализам, феноменологија, деконструкција, семиологија и сл.), као и искази друге врсте, овде су наведени некако у дослуху са С. Петровићем и Кенетом Берком. **Беркова** позната изјава да не би функционисао „методички робот” чак ни када би био сачињен од пластике и лаког материјала, не односи се само на критику, већ и на наставу. Али, настава, објективно, треба – потребује такву комбинацију и спој метода, јер је најчешће управо методички осиромашена. Свако ту има свог учитеља и његова „методологија” је препознатљива „чим отвори уста”. Стога као на допуну једноставним облицима наставе треба и видети место и улогу књижевне критике. Њен задатак да утиче провокативношћу (од смелих судова, до трепераво изречених слутњи) прво на развој стваралачких способности самих ученика, затим да својим разноврсним, флексибилним угловима рефлектирања књижевне структуре обогати учеников смисао за књижевност, али и да својим

путевима сазнања, посебно непосредношћу односа са уметничким предметом, омогући ученицима додир с њом.

Нема, међутим, превише места оптимизму. Сазнање и доживљај књижевног дела не може да се синтетизује у једно сочиво окулара; мноштво је плочица различите оптичке вредности и намене. Једне тако хватају језичке, готово математичке алгебарске структуре и утврђују њихову законитост, која је стилогена. Друге би имале карактер скопије човекове душевне унутрашњости и то до неуроменталних слојева који су можда, тек психијатру клиничару доступни. Трећи би – као у случају Рилкеовог свођења, односно феноменолошке редукције једне и јединствене руже на само њену боју, требало да поведу у свет „пре света”. Четврти би требало – ако се прихвате ставови Л. Голдмана – да открију и тајне тзв. генетичких структура, али и у тајне амалгамисања. И тако редом.

Књижевна критика је, из свега што је речено произлази, једна, **врло значајна** могућност да од наставе не направимо школу „цеђача лимуна”, после којих остану безвредне крхотине, тј. да се превлада, тако иначе чест, методолошко-методички монизам и да се, исто тако, ученицима представи и друго лице књижевне уметности (укључујући, наравно, и књижевну критику): да она, управо кроз све нове и нове могућне интерпретације, „производи” смислове књижевног дела.

Коришћење књижевне критике у настави као одбрана од методичког формализма

У нашим методикама већ је створен један методолошки хибрид, који ни једну, у ствари, страну интерпретације не доводи до краја. Понекад се она заснива на знаковним радијусима, час је то покушај да се деструктурирају склопови, час се примени формални метод, траже законитости унутрашњег развита уметничког дела. Због свега тога, на погодним примерима треба демонстрирати бар неки од ових поступака: анализу мотивске структуре, поступке наратолошке или текстолошке анализе, покушај феноменолошке редукције и сл. Право питање циља наставе је: да ли се жели да ученици уче или уче да уче?

Још увек није изречена права научно-методолошка реч о томе шта се назива у школи „**интерпретација**”. Ни најбољи, најпоузданији методичари (односно професори методике), који су уложили огроман труд у своје знање и научну компетенцију, а онда и да то све докажу и „покажу” у својим књигама и другим радовима, нису највероватније презадовољни учинком. Будући да су и саме методичке катедре кадровски малобројне, а за сваку методичку оријентацију треба створити двоструку компетенцију (научно-методолошко знање које се

креће до супспецијалности нпр. лингвистика, теорија информације, психолошко-психоаналитичка компетентност итд. до поузданог познавања читавог комплекса који се зове „књижевност”) то су методичке школе ипак једносмерне. Решење је обука из најзначајнијих метода, као што су: књижевно-историјска, затим лингвистичке методе, феноменолошка, психо-психоаналитичка и др. На Катедри Филолошког факултета у Београду, већ **више** година одвија се настава по програму предмета који се обећавајући зове *Тумачење књижевног дела*, али се на основу програма не може рећи да је „то то”.

Поодавно се поставља питање: шта је предмет предмета „Методика”, а шта је предмет предмета „Тумачење књижевног дела”? Методика је по одређењу, тачније, знање, вештина, поступак до знања и томе сл. У нас се, међутим, методици као предмету задају помало и туђи задаци. Отуда и спорова да ли је методика заснована на науци или није. Прво, поставља се питање: шта је, чија, која је и каква наука? Методика је наука о **настави** неког предмета, неке наставне дисциплине, али она, у конкретном случају, не може и не треба да одговара да ли је **научно** X поузданије од Y или је Z право, а Y неправо значење. Методика одговара својим, методичким принципима, а не принципима из сфере саме науке, јер би то изгледало као кад би методика наставе математике решавала, а не сама математичка наука, проблеме трисекције угла или квадратуре круга. За **поузданост**, тачност и научност онога што се учи требало би да одговара и буде консултована сама наука, али за поступак и ефикасност учења искључиво методика. То није мали и мало одговоран задатак, јер исправно гласи структуралистичка мудрост: **пут чини дело**.

Методика је, међутим, као наука о настави дужна да изложи – практично експлицира и проверава – готово све методе интерпретације једног књижевног текста (или других питања из књижевности), с обзиром да сама наука (књижевно-историјска, теорија књижевности) нема *explicite* ништа по чему би могла, као у природним наукама, рећи: за сада је T оно што је веће од X и сл. Залагање да књижевна критика буде бар равноправно третирана као и методичко тумачење и успостављање неке релативне истине о књижевном делу, ослања се на непобитној истини да, по себи се разуме, књижевна критика има и свој предмет, а и свој циљ и особити материјал, искључиво у делу које тумачи, што није случај са методиком. Ни методика земљописа не утврђује чињенице о геофизичкој страни наше планете, него то чини за то компетентна наука, а предмет и циљ методике земљописа је учење (и то најефикасније) онога што је земљописна наука учинила фондом знања којим је као наука овладала.

Сличан би пример могла да буде и лингвистика, књижевној науци врло блиска наука. Њену методику мора увек да условљава, пре свега, познавање саме лингвистичке науке, јер без ње се, сигурно, не креће ни на један пут сазнавања језика.

За проналажење правих и бољих путева за постизање бољег успеха у настави књижевности, дакле, поред методичких путева (а њих одређује методичка наука, док циљеве у знању одређује сама књижевност) потребно је – врло брзо обавити следећа значајна истраживања:

а) која се, са којим степеном поузданости и каква знања стичу у предметима, преко чијих студијских курсева се за деликатан наставнички посао, који, на првом месту тражи стручну компетентност, образују будући наставници књижевности и матерњег језика;

б) којим методолошко-научним путевима се до тих знања долази и то у свим курсевима наставе књижевности и науке о књижевности (теорије књижевности)?

Све то из следећих разлога:

1. Није, такорећи уопште могућно, идентификовати научне системе на којима су наставници књижевне историје или предмета на факултету који се зове савремена књижевност изградили своју „истину” о књижевним делима, појавама и књижевно-историјском контексту у који их, као у трезор трајања, полажу (као, по њима утврђене вредности);

2. Није могућно, у том контексту, јасно сагледати ни место које њима даје, а они њој, књижевна критика, будући да чине једну недељиву целину:

3. Може се више наслућивати него утврдити колики је степен јединства (или нејединства) у научној презентацији књижевне науке и књижевности уопште на наставничким факултетима и школама, а то је врло важан услов за планирање и њиховог методичког образовања.

До сада, колико се зна, ни један једини рад научноистраживачког карактера није рађен о томе како савремена наука о књижевности рецепира савремену књижевно-критичку продукцију. У области методичких истраживања још нема запаженијих радова истраживачког карактера који би испитали улогу нових научнокритичких сазнања или резултате научне критичке праксе на конкретан рад и остварење циља и задатака наставе књижевности, пре свега са становишта њене методолошке заснованости. Нека настојања професора *Милије Николића* (да се, кроз методичке приступе већем делу или писцу „укрсте” и методолошко-научна, а не само методичка питања),

још увек нису, највероватније због сложености истраживања, дала видније резултате. Стога и овај рад, у ствари, спада у пионирске радове који расправљају, још увек на начелан начин, то што би се могло назвати место а што подразумева, наравно, значај и функцију књижевне критике у настави.

Потреба истраживања научнометодолошке заснованости наставе

Управо настави и за унапређивање саме наставе потребни су радови који ће конкретизовати питања (на основу оствареног увида у сам наставни процес), у следећем:

а) у типизацији поступака методолошко-методичке природе, с обзиром на оперативне задатке појединих облика наставе;

б) у дидактичкој разради циља и задатка наставних програма и то – супротно увреженом методичком веровању да до завршетка основне школе углавном „не би требало озбиљније заступати 'тешку' науку о књижевности”, највероватније у погледу њеног појмовно-катеоријалног апарата;

в) реконструкцији припреме и образовања, стручног и методолошко-методичког, будућих наставника као и њиховог усавршавања, пре свега у погледу развоја њихових методичко-аналитичких способности владања и коришћења система проучавања књижевног дела;

г) изради концепта нових уџбеника и приручника (и других дидактичких материјала, а посебно школске лектире), који би, својим адекватном методичношћу, омогућили да се књижевност „из књижевности, а и на књижеван начин” сазнаје;

д) изради одговарајућих приручника за наставнике, са циљем да сами могу да овладају методама књижевнонаучног истраживања, посебно оним које захтевају посебна стручна знања (логичке, лингвистичке, психолошке и психоаналитичке методе, методе „дубинске” психологије итд.);

е) зборницима (изборима) функционалних књижевнокритичких текстова, по могућности усмерених ка проучавању програмима обухваћених дела; и др.

С обзиром на, такође, „читаво богатство” досадашњег развоја књижевне науке (од лингвистичких романтичарских хтења, до деконструкције постмодернизма, наставља се „вечно платоновско-аристотеловско трагање за Logosom у Praxisu и Praxisom у Logosu”), поставља се **врло значајно** питање: може ли и како књижевна критика,

која има **три** тако значајне функције које јој је дао С. Петровић, да нађе своје право и запаженије место и оперативну улогу у нашој настави? Вероватно да хоће и може јер је то неизбежно, ако ни због чега другог, а оно што је с науком у великом дослуху и има одговорност према **истини** у књижевној уметности. Ту се налази и спојна тачка са методиком која има одговорност и према **истини** у књижевнонаучном смислу, али и према **живом** стваралаштву које, опет критика, баш због тога што не прихвата да буде наука, чува као стваралачку ватру са Олимпа.

Методика не би ипак ни хтела ни смела да се сведе на „занат”, да учи оне који ће друге учити како да „броје семеме или утврђују законитости неког жанровског низа у дијахронији” (по угледу на предратне руске формалисте). Методика не би смела ни да сама попуњава унапред празна семантичка поља, како то, иначе, нуде неки методичари, јер је то дужност оних који сазнају, а не оних који их уче (а они сами унапред ураде задатак који тек постављају за решавање). Таквим практичним пословима, ето, бавио се и проф. Милија Николић (који је одржао ту праксу, на велико задовољство и корист наставницима), затим „загребачка методичка школа” око проф. Драгутина Росандића, проф. З. Диклића, Ј. Марека, Т. Перушко, а и све већи број оних који покушавају да на модернијим методама створе методичке моделе рада (др. Ч. Ребић и др.). Радовима ових последњих, на неки начин, и у нас се појавила „Методика критике”.

Појава такве „практичне методике” није ретка ни у свету ни на универзитетима (*Нова америчка критика* је добила по томе, а не по научној оригиналности високо место и признање у књижевности). Али, баш у вези с тим, отвара се читава лепеза питања и недоумица. Да ли, на пример, писати, надугачко и нашироко, читаве „мрежне планове”, анализе, затим каква је њихова и уопште методолошка подлога? Да ли методика може сама да успоставља, том аналитичком матрицом, која је због природе масовне обуке веома дисиминантна, или треба да то чини на „туђем материјалу” (књижевно-критички и књижевно историјски судови и оцене, уз критичко проучавање методолошких полазишта и утврђивања успешности њиховог провођења)?

Све су то питања на која треба брзо одговорити, како се не би, бежећи од доктринарног позитивизма, ушло у методички монизам семиотике, структурализам или психоллингвизам и сл., што се једном (и то не малом) делу књижевне критике већ догодило.

Књижевна критика о којој методичка литература мало и углавном врло површно говори, у значајнијем обиму и не изучава њену методичку вредност, није „страна” наставницима. Истраживање у пракси и, посебно, информативни разговори са наставницима показују,

да наставници не само што „немају ништа против” коришћења књижевне критике у настави, него је врло масовно практикују и одобравају. И то у свим етапама обраде књижевног дела, а највише у фази закључивања (формирања оцена о делу, ситуирање дела у књижевноисторијски контекст, при вредновању) и сл.

Али, и истраживања која су спроведена за потребе у овом раду, **доказала** су: прво, да један број наставника, такорећи уопште није упознат са методологијом проучавања књижевности, односно проучавања књижевног дела, а ако (условно) и јесте, онда крајње површно и на нивоу опште обавештености. Друго, тиче се њиховог познавања књижевно-критичке литературе; и оно је забрињавајуће скромно, а и прилично анахроно. Разумљиво је зашто професор Шицел каже као „опћу значајку”: да наставници од стручњака траже „дајте ви само нама упуте како да ми то радимо”. Наставници (значајан број) недовољно прате „шта се о књижевности пише”, па постоји оправдана бојазан да ће чак модерно конципирана „практична методика” постати убрзо контрапродуктивна и да ће се, уместо живе демонстрације новог, претворити у формализован уџбеник типа „примери обраде (обрађених!) књижевних дела”...

Ставови наставника о месту и методици коришћења књижевне критике у настави. Критика тзв. „Проблемске наставе”

Наставници су углавном генерално сагласни с мишљењем о потреби смелијег укључивања књижевне критике у наставну праксу, посебно у средњошколској настави. Показало се да наставници, они одговорнији и стручно радозналији, траже помоћ у томе, али не у смислу који проф. Шицел износи („Дајте нам практичне упуте”...), пре свега, питањем „где то можемо да прочитамо” или „прочитаћу обавезно”.

Наставници мисле да књижевна критика има „надграђујућу” улогу, али методичке студије то недовољно уважавају и, још увек, не обучавају наставнике експликацији метода. Наставници (и у Београду) мало читају стручну литературу, у коју су убројани и познатији радови књижевне критике, читаве књиге, на пример, о *Нечистој крви*, *Сеобама*, поезији Лазе Костића, Крлежином ремек делу *Повратак Филипа Латиновића* и др. Да ли сви наставници знају да користе студију др Новице Петковића (о *Нечистој крви*), Н. Милошевића (о романима М. Црњанског), П. Милосављевића или Р. Константиновића (поезија Лазе Костића) или М. Ергелфелда (*Повратак Филипа Латиновића*), Петра Цацића (о Бранку Миљковићу) и др.

Наставници истичу да мало ко и води рачуна о стручном информисању наставника о ономе што настаје у текућој књижевној продукцији. На нашим трибинама ретко кад се расправља о томе како наука о књижевности може настави да омогући једно ново, научно (или, кад је критика у питању, критичарско) осветљење дела „школских писаца”. Зато као „драгоцена” оцењују књижевнокритичка дела и радове који теже „превредновању” неких старијих писаца и то из два разлога: *прво*, зато што често и са ефикаснијом методолошком инструментацијом стижу до нових вредности, а *друго* – јер свака епоха има обавезу да, за себе, утврди оно што је или још живо или је мртво у делу неког писца. (Као што је својевремено то са поезијом Бранка Радичевића учинио Милан Дедињац или Ђ. Трифуновић, В. Матић са средњовековном књижевношћу.)

У погледу разматрања питања (организационо-методичке природе) проблемске наставе, као доминирајуће у нашем школству, уз све уважавање иновација које је донела и докидања предавачко-испитивачког начина рада, истиче се и то да је она постала у неким случајевима калуп којим се обликују часови без обзира на њихову специфичност и потребе. Проблемска настава у Загребачкој методичкој школи увек се одвија по принципу (исправном, иначе, у елементарном педагошком и дидактичком смислу) од „мени” (себи) ближег ка даљем. Истина, методика упозорава да се, иза доживљајно субјективне фазе, одмах мора да пређе на ону другу, рационално-спознајну фазу, а она мора, као што се зна, да се одвија у оквиру одређеног категоријалног система. Ученике у томе (по загребачкој, а и другим методичким школама) помажу историја књижевности, теорија књижевности, естетика, стилистика, филозофија и остале научне дисциплине. Књижевне критике, јер је дискриминисана оним „и остале научне дисциплине”, наравно нема међу помоћницима чији је задатак да васпоставе такав категоријални систем у петостепеној структури: 1) стварање проблемске ситуације; 2) формулисање проблема и модела; 3) самостално истраживање проблема; 4) резултата и закључака и 5) задавање нових проблема. Књижевној критици овде, дакле, ни у натукницама нема места у петочланој *shemi* „наставног сата” загребачких методичара (и не само њиховој).

Изражена је и резерва у односу на објашњење како се ствара проблемска ситуација, односно да је „рецептура” Загребачке школе крајње једносмерна и једнозначна. („Проблемска ситуација, ствара се на различите начине. Наставник може створити проблемску ситуацију постављањем проблема који ће ученике довести до двоумљења, до спорних питања.”)

Наставници указују да тих „других примера ни у методикама нема, као и да проблемска ситуација не мора да буде увек значењска, односно етичке природе, што је најчешћи случај у проблемској настави”. Проблем може да буде – психолошке или нараторолошке и композиционе природе. **Фослер** је, на пример, препоручивао да се пође од стилске посебности дела, подразумевајући да је дело „другостепени моделативни систем, а не живот сам и ствар по себи”. Наставници су, иначе, „признали” да тзв. проблемску ситуацију најчешће намећу они или је вешто сугерирају.

Књижевна критика уводи у наставу метод „текстом на текст”

Књижевна критика је, у ствари, једна велика, стална и аналитичка упитаност над и пред делом. Зашто се онда питањем којим дело или његовог аутора „пита” књижевно-критички исказ (или читав текст) не може започети тзв. проблемска интерпретација књижевног текста?

У пракси, односно чак и у практичној примени проблемске интерпретације дела, међутим, најчешће се још увек чују питања каква се и у Росандићевој методичкој књизи најчешће чују: „А што је Мика онда рекао својој жени? А она послје њему? Како је то Новак, као присутан и сам у тексту, коментирао?” и сл. Ради се, наравно, о демонстрацији те проблемске наставе на новели В. Новака, коју је извео П. Росандић.

Зар у некој, рецимо лингвостилистичкој анализи, само први стих „Неси, бреже, чудо ти за око”, Бранка Радичевића, не би могао да нарасте у праву правцату интерпретативну „Одисеју”. Интерпретатор би непосредност обраћања Брегу који је, да „зачудност” буде још већа, чудо, могао да претвори у први, а и најважнији проблем за ту проблемску анализу.

Потребна је, о чему је и **Ричардс** говорио, већа брига и методике и методичара за све велике могућности које рецепција књижевности у књижевној критици носи. Има, наравно, примера који демантују овакву начелност и критичку интонацију. Али је једно сигурно видљиво: чак и када сами демонстрирају методички поступак, многи наставници методике устежу се и избегавају да покажу и како је то неко други радио. На пример, како то чини афирмисани и поуздани критичар, који свој посао ради зналачки и с пуном одговорношћу.

Занимљиво питање било би: шта би се у настави догађало када би се у, за то погодним условима и динамици остварења програма, један број интерпретација, с више модалитета, засновао на интерпретацији књижевног дела кроз интерпретацију његове књижевнокритичке интерпретације. Истраживач је у својој наставничкој пракси то чинио,

на пример, тумачећи *Повратак Филипа Латиновића* кроз критички дискурс „књигом о књизи” (Младена Енгелфелда, о *Повратку Филипа Латиновића*), а затим Крлежин стил тумачио обрадом опет методом „књигом о књизи” (Милан Богдановић, о ратној прози М. Крлеже), па и књигом *Природа критике* С. Петровића где он, у жару да докаже да свако дело има један „кључ” који треба домислити, саопштава значајну мисао: да је лични и светски фатализам који доноси Непознат Нетко, у ствари, донео Г. Капитал као Непознат Нетко...

Ученике метод „књигом о књизи” веома мобилише. Мишљење Крлеже кроз критичко-аналитичке мреже М. Енгелфелда (IV разред гимназије друштвено-језичког смера) било је својеврсно откриће за ученике, као и осветљење поетског дела Лазе Костића критичарским „превредновањем” Радомира Констатиновића. (Р. Констатиновић, *Биће и језик*).

Учинак примене критике је многострук. Ученици се систематски упућују у самосталан рад, упознају саморадњом методологију књижевнокритичарског истраживања, проверавају себе „туђим” оценама, а њих својим.

Оваквим облицима рада, ученици постижу следеће:

– активно сазнају, а као извори сазнања послужили су им: сама књижевна дела, школска књижевна историја, наставникова информација, сукцесивна, не много наметљива сарадња критике и критичара;

– однос и одговорност ученика постали су много већи: они су помно читали „са оловком у руци”, бавили се статистичким анализама, групно или по паровима, радили (један дело – други критику – трећи уџбеник књижевне историје – четврти појмове и теорију и сл.);

– због релативне тежине стила и начина критичарског обликовања мисли и појмовно-категоријалних непознатица, од страних и непознатих речи до елиптичних израза или књижевноисторијских асоцијација (како у вези с писцем и делом, тако и с обзиром на условности времена и социјалног окружења) овај, објективно нимало лагодан рад, доприносио је да се ученици осамостале бар у две ствари: да истражују, али и да притом решавају проблем рецепције више не само писца, него и критике, па и текстова чисто научне природе, дакле свега онога што ће им у „невођеној саморадњи” итекако требати;

– овакав рад, „са критичарем”, а и по методу „текстом о тексту”, постаје права прилика да се упозна стварно и „на лицу места” – и књижевна критика, као незаобилазни део књижевности који је, усто, интермедијалан стваралачки чин. Тако се не може догодити оно што се открива и у новијим школским програмима: да је пет-шест критичара насумце поређано (и то само у IV разреду) без икаквог и синхронијског

и дијахронијског рада у књижевноисторијском, а још мање у функцији књижевне анализе. Распоред критичара у односу на писце и дела је онакав каквим су га видели састављачи читанки, а не (да је среће) функционално буде користан и за тумачење конкретних књижевних, а и као вид упознавања саме књижевне критике;

– увођење различитих критичарских методских поступака, ученици су видно (то је учињено, истраживањем непобитно показало) узнатрдовали и, некако „уозбилили” се у својој сопственој пракси интерпретације и суђења. Демонстриране су методе које су биле истраживачке (у малом) с циљем да се, рецимо, докаже тврдња критичара да је стил Јакова Игњатовића разбарушен, небрижљиво оствариван и, у крајњој линији, лош (ученици су открили друго: да је, „простонародно причалачки”, да је „адекватан свом социјуму”, „да има љупкости и свежине узете са извора” и др.);

– метод „текстом о тексту” омогућава и друге варијабле учења и интерпретације и, посебно, истраживања, пре свега колико је рецимо, критичка рецепција одраз времена свог, а колико времена настанка дела и сл.

Оваква „уградња” књижевнокритичких текстова у процес наставне интерпретације књижевног дела није, међутим, без мана.

Слабости су у следећем:

– врло успорено (јер су то две уместо једне анализе) се, како то наставници кажу, „прелази” програм; то је сигурно додатно оптерећење за ученика, па се мора смишљено планирати и уводити у наставу;

– ученици губе оно „своје”, аутентично, јер у дело улазе или се у њега враћају као из своје у туђу кућу, односно из туђе у своју;

– критички текстови су, по правилу, сложене семантичке грађе, па је њихово реципирање веома тешко, посебно за слабије ученике који, бар у почетку, избегавају обавезе;

– највећи проблем је међутим што се ученици касније једноставно, уместо обликовања својих ставова, судова и уопште говорног или, писаног текста служе туђим мислима, окрећу реченице, парафразирају читаве судове, а губе свој став.

– Пошто искуства истраживача потичу углавном из социо-културно развијених средина (Врачар и централни урбани део Земуна), где није било већих проблема за прибављање критика и књига, као што су речници страних речи, лексикони, енциклопедије сл., могућно је да то буде озбиљан проблем у мање развијеним срединама, посебно кад ни школске библиотеке не располажу таквим књигама;

– новије читанке за средње школе у Републици Србији, посебно због чињенице што су читанке обавезне, а врло често и за мање амбициозне ученике током школовања и једина књига су, углавном, испуниле свој задатак. Посебно се то односи на захтев да оне у свему буду добар основ како за рад на часу, тако и, у недостатку других извора и приручника, ван часа све до слободног читања. Аутори су се потрудили да методички добро експлицирају и „опреме” читанке већим бројем функционалних књижевно-критичких текстова који би помогли ученику да и самостално може да „отвори” књижевно дело и били упут за даље активности. Наведени, „приложени” критичарски текстови имају прагматичан значај – да „објасне” дело, а не да демонстрирају разноврсне и, функционалне приступе делу, као полисемантичкој структури. Иако аутори упућују како – и у које сврхе треба критику користити, ипак је њена „методика” слабије разрађена. За разлику од наших, читанке рецимо у једном броју земља (Немачка, Француска, Шпанија, Белгија) нису само добре као хрестоматије, већ су и својеврсан „удбеник” из којег се може учити методологија проучавања књижевности. Наравно, у томе и књижевна критика има велику улогу и методички задатак.

Наводи из литературе:

Никола Кољевић: Теоријски основи критике, Просвета, Београд, 1967, стр. 28, 248.

H. Kaiser: Materialien zur theorie der Literaturdidaktik, München, 1973. стр. 97.

К. Маркс: Предговор Прилогу политичке економије.

Гајо Пелеш: Прича и значење, стр. 168.

Ролан Барт: Критички огледи, стр. 124.

Н. Поповић – Перишић: Литература као завођење, Просвета, Београд, 1988, стр. 26 - 29.

Karl Bühler: Die Asthetische Bedeutung der Strannung, Leitschrift fur Asthet und allgemeine Kurstwissenschaft, 1908.

Петар Милосављевић: Методологија проучавања књижевности, стр. 14, 143, 308, 379-385.

А. Бежен: Знанствени сустав методике књижевног одгоја и образовања, стр. 15.

Пол де Ман: Проблеми модерне критике, Нолит, Београд, стр. 196 - 197.

Гаетан Пикон: Писац и његова сенка, стр. 106.

Др М. Кермек – Средановић: Књижевни интереси дјеце и омладине, Школске новине, Загреб, 1989. стр. 23, 110.

- В. Рибникар-Перишић: Руски формализам и књижевна историја, Идеје, Београд, 1976, стр. 235.*
- Ж. Старобински: Критички однос, изд. Књижара З. Стојановића, Сремски Карловци, 1990, стр. 25, 34-36, 82-83, 125.*
- Миливој Солар: Идеја и прича, Либер, Загреб, 1974, стр. 32, 33, 81.*
- З. Константиновић: Феноменолошки приступ књижевном делу (предговор).*
- Душан Јовић: Лингвостилистичке анализе, изд. Друштво за српскохрватски језик и књижевност СРС, Београд, 1975. г., стр. 75.*
- Гвозден Ерор: Видови дела, видови тумачења (Текст: Критичар и историја); НИП Младост, Београд, 1978. 46 - 50. стр.*
- Феликс Водичка: Проблеми књижевне историје, изд. Књижевна заједница, Нови Сад, 1987.*
- Ч. Ребић: Модели интерпретације књижевног дела, стр. 15.*
- Ж. Старобински, Ибид.*
- Гајо Пелеш: Прича и значење, стр. 112, 213, 216.*
- Јан Мукаржовски: Структура песничког језика, Белешке о социологији песничког језика, стр. 139-52.*
- Јован Христић: Облици модерне књижевности, Нолит, Београд. 1968. стр. 138.*
- Ј. Мукаржовски: Структура, функција, знак, вредност, Нолит, Београд, 1987.*
- Новица Петковић: Језик у књижевном делу, Нолит, Београд, 1975, стр. 331, 379. (15)*
- Н. Кољевић: Теоријски основи нове критике, стр. 125 - 126.*
- Пјер Мауреј: Теорија књижевне производње, Школска књига, Загреб, 1979. г.*
- З. Шкроб, А. Стамаћ: Увод у књижевност, Графички завод Хрватске, Загреб, 1983, стр. 629 - 630.*
- У. Ессо: The role of the Reader, Hutschinson, Лондон. 1981, стр. 3/4.*
- Ј. Мукаржовски: Уметност као семиолошка чињеница (1954): Уметничко дело као знак сложен је од 1. дјела ствари, осјетилног симбола, 2. естетског објекта или значења (signification), те 3. односа према означеној ствари тј. према свеукупном контексту друштвених појава (знаности, филозофији, религији, политици, економији).*
- Р. Barthes: Essais critiques, Paris, 1964. п. 215.*
- Видети: Зборник радова Увод у нартологију, Изд. Радничко свеучилиште, Осиек, 1989. г.*
- М. Бекер: Сувремене књижевне теорије, Либер, Загреб, 1985. г., стр. 27, 253.*
- М. Павловић: Поетика модерног, стр. 14.*

Зоран Константиновић: Феноменолошки приступ књижевном делу, Београд, 1969, стр. 72.

V. Izer: Der implizite Leser, Nj. Fink, München. 1972.

С. Петровић: Књижевна критика и наука о књижевности.

*Д. Росандић: Настава хрватског или српског језика и књижевности
Према књизи М. Радовића Књижевна аксиологија*

S U M M A R Y

Author's approach to the medial topic, the relationship of science and literary arts, as the most comprehensive and even the most complex relationship of a man with his own life, but also with a collective geneses in this paper is focused on another dimension: aspect of the so called „learning” as a transfer of experience and development of socio-individual consciousness referring to the school system. The following three focal points are:

– the first: how to understand and experience the art of words, s irreducible, constantly open structure, what has been the occupation of a number of philosophical disciplines since the ancient times.

– the second: how to distinguish the „pure” artistic creation with its subsequent reception context, and

– the third: being the attempt of the original author's contribution – which are possible and necessary compounds and interactions of the scientific-methodological with, conditionally, the school-methodological interpretations.

Using a number of researchers' views in the world of science, from the Antiquity to the modern researchers (Semiotics, structuralists, hermeneutics, postmodernists and others), the author has created a valuable and coherent methodological essay on the topic „meaning and interpretation.” The study, needed and stratified, with special purpose just for those whose task is to reestablish all the three viewing angles, modeled on Lessing (Loacoon), on the most complex optics of the human vision and their own „self”, but also on the social discourses of civilization.

Академик Милан Узелац

Српска академија образовања

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 37.014.
стр. 63 - 82

ВРЕМЕ У ВЛАСТИ ДИГИТАЛНЕ СВЕСТИ

*Wir kennen nicht Ziele
Und sind nur Gang*
M. Heidegger

Филозофске расправе вођене средином XX столећа протичале су у знаку питања о природи и бити времена и не би се могло рећи да су данас видни наговештаји јењавања њиховог интензитета. Подстицај томе битно је у последњим деценијама долазио из до данас најпознатијег али и најутицајнијег, списа Мартина Хајдегера „*Sein und Zeit*“, који упркос свој својој недовршености не престаје да плени како новином језика тако и вечним филозофским проблемима који су на нов и оригиналан начин актуализоване у савременој филозофији у време преплањено приземним и тривијалним питањима која беху последица неуспелих позитивистичких и прагматистичких лутања периферијом свакодневног живота.

Што више време пролази, све је очигледније да трајна заслуга у тематизовању битних питања мишљења припада управо поменутом немачком филозофу, а да у та питања спада како питање смисла и истине бивствовања тако и питање времена као његове форме и бити.

Оно чему нас је филозофија поодавно поучила, јесте да оно *битно* не лежи у временом накупљеним одговорима, већ у самом питању које пред свима увек лебди у ваздуху (у некој ноосфери), а да то питање значај и смисао има у свом живом трајању, у способности да постојањем својим одржава предмет којем је питање усмерено као и оног који је способан да пита о оном што за мишљење јесте најактуелније.

Сама питања, као таква, могу бити различита, мање или више важна, мање или више битна, но међу њима издвајају се изнад свих она

„вечна“, она што прелазе из епохе у епоху, из „времена“ у „време“ и међу таквима само *време* остаје предмет питања што уздиже се над свим питањима - загонетка над загонеткама. У свему томе не би требало бити ничег изненађујућег; основно питање увек нам је и најближе, а тиче се оног што изграђује наше свакодневље, будући да смо од почетка до краја живота у њему, јер њиме меримо и осмишљавамо све око нас, све што омогућује да додирнуто памтимо и да недогођено очекујемо.

Како је ово последње могуће, на то се тешко да одговорити без да разложимо саму структуру времена налазећи се притом у недоумици да ли оно уопште има структуру, или је пре „нешто“ што измиче сваком одређењу, неко вечито *сада* кроз које *будуће*, оно још-недогођено, тече у прошлост у којој траје и оформљено остаје у свести осталој у *сада*.

Филозофска проблематика времена изложена код Аристотела, Августина и мислилаца који су на њиховом трагу настојали да на сâм феномен времена и из неког новог, другачијег угла баце трачак светлости – знана нам је. Можда чак „знамо“ и већи део оног што су наши претходници на путу мишљења мислили, али време сâмо као медијум свих нас и мишљења остаје и даље тајна, нешто неспорно, нама блиско али исто тако и непознато, а тако беше у свим епохама које су се својим духом уздизале изнад голог опстанка.

Време јесте, али и није.

Оно пролази, оно је уланчена бесконачна количина једнаких *сада*, али и тема мишљења његовог искуства на основу свести о напетости између пролазности и бесконачног трајања.

Време је, по речима великог немачког филозофа Ханс-Георг Гадамера, мисаона фигура којој ништа не одговара за шта би се могло рећи да има своје биће⁴, па би стога могло бити формулисано као нешто што је вечно *између јуче и сутра*.

Сама бит времена у сваком смислу далеко надмашује прве наговештаје којима се манифестује унутрашња структура феномена *пролажење* које би требало да чулно изрази то *између* што је наизглед скривено и остаје у сенци оног што је било, али једнако и оног што ће тек бити.

Управо с' тога највећи проблем и јесте то *између*; оно је пре свега одређено *стање, положај*, нешто што артикулише све што је живо и

⁴ Gadamer, H-G.: *Wissen zwischen gestern und morgen*, u knjizi: Gadamer, H-G.: *Hermeneutische Entwürfe, Vorträge und Aufsätze*, Mohr Siebeck, Tübingen 2000. S. 214.

што је у покрету. Реч је о ритму смене дана и ноћи, сна и будног стања – о чему по речима Гадамера говори већ Хераклит⁵.

У оној мери у којој данас разумемо поменути фрагмент што нам је, од загонетног савременицима а и њиховим потомцима, мрачног Ефежанина, доспео кроз векове нераздевања и погрешних тумачења, а у којем се говори о томе да човек „док живи дотиче се мртвога у сну, а будан дотиче се оног који спава“, биће да заправо указује на место разлике две стране, на место које је изражено у *додуру*. Реч је о граници, о граници живог и мртвог, о граници будности и сна.

Сан наликује смрти, која је сањање без снова, али нас буђење из сна, како то Гадамер каже, увек изнова „изненађује“; свако буђење поново нас уводи у свет догађаја и свет промена, у свет где царују разлике и где се сукобљују супротстављене стране ствари у борби за превласт над постојањем и пролазношћу, јер буђење, увек доноси ново искуство, које нас подсећа на неко претходно, али је увек и припрема за оно *ново*, за *непознато* што долази из будућег.

Рекло би се, и то с много разлога, да смрт и није ништа друго, до крај могућности да се домогнемо новог досад нам непознатог искуства. Смрт је престанак кретања оличеног у трајању *сада* отвореном за било који нови доживљај, и тек она нам доноси са собом свест о безвременом и ванвременом трајању.

На дистанци од сваког могућег искуства простора и времена, доживљаја настајања и пропадања јесте *геометрија*. Она изражава оно што је само знање, заправо ум, и не односи се на оно што је опстајуће, што настаје и пропада, што је садашње или прошло; реч је о знању које је лишено времена, које је безвременно.

Овде у први план доспева знање тог „безвременог“ (*Zeitlosigkeit*) оличеног у оном *између*, између јуче и сутра, при чему је сама супротност та два стања, та два искуства, несазнатљива па стога свако питање о прошлом и свако питање о будућем наилази на непремостиве тешкоће.

Тама је иза нас и тама је испред нас; само између те две непознатости, ту где смо ми у овом часу јесте тренутак светлости. То је заправо најбоља слика живота човековог: човек је биће искрсло (рођењем) из неке бескрајне таме, и тако се обрело у јаркој светлости, уплашено, престрављено разликом, да би већ у наредном тренутку (са смрћу) нестало поново у тами не могавши у том тренутку ни да спозна да ли је то она иста ранија или нека друга, будућа тама.

Не могу а да не поменем једну репродукцију позног Рембрантовог аутопортрета која је била на зиду радне собе немачког

⁵Diels, В 26.

филозофа Еугена Финка, њему увек са леве стране (а коју сам ту видео давне 1985. године и знам да се на истом месту налази и данас): на слици је лик преплашеног, рекао бих несном и патњом измореног старца искрслог из таме, недефинисане полеђине слике, у јарку светлост; на лицу је видљив страх, изненађеност, неразумевање оног што човека између две таме сналази; а реч је о старцу иза којег је живот; и тај живот, као и све иза тог живота је заправо тама; он је пред сасвим новим искуством; не зна зашто је ту, у тој светлости, а тог часа још не зна неће ли у наредном моменту изнова утонути у таму. Ми знамо да хоће, али, не и он. Но старац, схватио је тек у светлости шта је тама, и он тек у том часу зна, да све може бити и другачије; његово преплашено лице управо о томе говори.

Та слика која се ту није нашла случајно, већ стоји у чврстом сагласју са свом Финковом филозофијом, потврђује сву величину тајновитости тог светлог, осветљеног *cada* које је светлост али и истина. Дакле, никако не случајно, осветљени пропланак (*Lichtung*) је са свих страна окружен тамном и густом шумом. Из светлости се не може никуд сем у таму, као што се из истине може пасти само у свет лажи и обмана.

Светло „дана“ супротставља се свему што прелази у „јуче“ које бледи и тамни; то јуче манифестује се као блеђење, потамњивање; то што је прошло, не може се више изменити; не могу то ни богови, јер не могу да не буде оно што је било, не могу избрисати прошлост која остаје то што јесте. Посве је друга ствар што то прошло може бити измењено у нашем сећању али не и у својој природи, односно, по оном какво је заправо било.

Другим речима: човек може да „заборави“ оно што је прошло; а ово потом може на разне начине бити тумачено и интерпретирано; зато могу бити и могуће различите традиције, зато је могуће да се услед различитих интерпретација оног што се догодило, а наводно је свима нама на неки начин извесно, обичним људима намеће као наводна „званична“ историја; све то данас користи се, додуше, мање но раније у идеолошке, али све више у политичке сврхе.

Али, прошло *јесте* прошло, но оно *јесте* то што је прошло и у том смислу оно не може бити измењено. То је некада мучило црквене оце: ако Бог јесте свемоћан, зашто не може учинити да није било оно што је било. Ипак, могуће је нешто друго – заборављање. Знања која имамо нису неки трајни посед, нису чак ни посед у смислу супстанције (*ousia*), њих појединац напорним радом усваја и живећи у њима активно их одржава; на тај начин знања су жива, она нарастају, повезују се, развијају као целина и преносива су другим индивидуама.

Оно што је притом од битног значаја јесте то да знања могу бледети, нестајати из колективне свести, да могу бити изгубљена, просто мртва, и да као таква не морају бити апсолутно уништена, но бивају мртва јер не могу бити обновљена, не могу бити у практичном животу функционална, не могу бити од било какве непосредне користи при решавању неког од искрслих свакодневних проблема.

Показује се да су данашњи „свакодневни проблеми“ битно другачији од оних раније али и од свакодневице која је чинила судбоносни оквир негдашњим проблемима. Зато није најбоље рећи да знања која имамо бледе. Много би било боље рећи да та знања једнако јесу ту, али, нису у „свакодневној употреби“. Она одиста бледе у односу на новонадошлу поплаву сурогатних симулакрума које већина сад види као знање. Поплава тог *новонасталог* неодредљиво „нечег“ под утицајем мас-медија потискује знања која су вековима била неприкосновена. Довољно је погледати у интернету одреднице Хомер или Атенагор, и видеће се како су ликови из дечијих цртаних филмова или блок-бастера, прекрили имена оних на чијим делима су се формирале непролазне вредности ранијих културних епоха⁶.

Посве је логично, и нимало случајно, што се данас више не говори о *образовању*, већ о *обучавању*, усвајању одређених вештина које почивају на навикама што их сваки појединац може усвојити. Правац којим су се кретале велике епохе уметности прошлости, беше посве другачији; те нама знане велике епохе подразумевале су превладавање навика и конвенција, садржале су у себи највиши могући напор да се види и она „до сада невиђена лепота“⁷, о чему је својевремено писао енглески историчар уметности Херберт Рид. Његови ставови били су резултат увида у историју дотадашње уметности и посебно, модерне уметности протеклог столећа у којој је и сам Рид активно учествовао својим критикама и студијама о њеним водећим протагонистима.

Међутим, његови ставови прихватани тада од већине савременика, у наше време почињу да се чине све релативнијим и све више спорним. У ново време старе оцене о уметности више не функционишу; потребне су нове оцене и другачији одговори.

⁶Хомер, аутор *Илијаде* и *Одисеје*, највећи песник класичне епохе старе Грчке, и до наших дана непревазиђен песник
https://www.google.ru/search?q=Homer&newwindow=1&biw=1536&bih=701&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi4u7T8wY3QAhUJahoKHYbGAKQQ_AUIBigB__ili,veliki,vajar,Atenagor,skulptor,hrama,u,Delfima

https://www.google.rs/search?q=Anagor&client=firefox-b-ab&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjc5uLBwo3QAhUDLhoKHZpaCfUQ_AUICcgB&biw=1536&bih=701&dpr=1.25#tbn=isch&q=atenagor

⁷ Read, H.: *Slika i misao*. Uloga umjetnosti u razvitku ljudske spoznaje, Mladost, Zagreb 1965, str. 191.

Наспрам сигурности и самоуверености с којима је Рид наступао, имајући иза себе читаву уметничку традицију која је у великој мери потврђивала његове увиде, данашњи теоретичари оптерећени су несигурношћу и већина њих има скептичан став спрема домашаја сопствених увида, спрема објективне вредности ставова које заступају чак и у тренуцима искрености, у тренуцима кад не желе да фалсификују све елементе реалности коју до краја не разумеју, све више свесни да пред собом имају само симулакруме, да сами симулирају своје ауторитативне ставове.

Док је, могли бисмо рећи, доскора, образовање подразумевало формирање критичког става код појединца, а васпитање учвршћивање темељних вредности културе, данас под утицајем чистог прагматизма, свако се учење срозава на ниво обуке и на овладавање елементарним умећима која појединцу могу омогућити интегрисање у систем где ће бити ослобођен одговорности и неопходности да сам доноси било какву одлуку. Реч је о утапању индивидуума у непрозирно свакодневље, у појмовно и вредносно разливену масу ставова лишених одлучујуће потребе за смислом и оним што се не може докучити ван истине.

Јасно је да истина овде подразумева истину бивствовања (*Wahrheit des Seyn*)⁸ при чему само *дело* је *деловање*, а не представљање бивствујућег, деловање с циљем да се омогући и сагледа, докучи и спозна бит разликовања између човека и оног највишег и последњег.

Знања о оном крајњем, о оном што смисао даје животу, а до чега се доспева махом у фундаменталним научним и филозофским дисциплинама, данас су деградирана под налетом постмодерних мислилаца и за многе дисциплине све више се говори како су дошле до свога краја⁹, док се мањем броју доскора периферних наука сада предвиђа величанствена будућност, а све то могуће је услед дубоког јаза механичке, материјалне цивилизације, с једне стране и културе са свим њеним естетским и духовним вредностима, с друге¹⁰.

У већини случајева, данас, реч је о знањима која су у функцији одржавања постојећег друштвеног система и развоја његових технологија учвршћивања власти као такве; знања која би била у функцији самога знања сада су потиснута и осуђена на ишчезавање. Кад се за њих не буде више знало, престаће бити за већину људи прека потреба духа. Зато је у наше време угрожена пре свих филозофија а с

⁸ Heidegger, M.: *Überlegungen VII-XI* (Schwarze Hefte 1938/39), Gesamtausgabe Bd. 95, V. Klostermann, Frankfurt am Main 2014, S. 137.

⁹ Джон Хорган. Конец науки. Взгляд на ограниченность знания на закате Века Науки. / Перевод с английского М. В. Жуковой. — СПб.: Амфора, 2001. — 479 стр. — (Серия: Эврика).

¹⁰ Read, H.; *op. cit.*, str. 190.

њом и једна од основних компонети људског опстанка – борба за живот који мора бити вођен највишим смислом коју су раније епохе виделе у *paidei-i*.

Наше време по много чему различито је од доба класичне антике и позног хеленизма¹¹, али и раног средњег века, а усудио бих се рећи и високе схоластике; оно што нас с тим епохама ипак повезује јесте ствар самога мишљења, потреба за успостављањем владавине рационалности, која је остало константа, оса опстанка око које се човечанство збира у времену све до краја доба просвећености. Судити о оном крајњем и највишем није одувек само изазов озбиљности и темељности већ и одговорности духа који за то највише пита из своје најдубље унутрашње потребе.

„Вечита питања“ о будућности, смислу живота, смрти, или срећи јесу *вечита* само стога јер на њих нема нико коначан одговор, нити се такав може дати. Оно што једино и поуздано знамо, јесте да о њиме не треба судити олако и неодговорно.

„Не судимо непромишљено о највећим стварима“, упозоравао је своје суграђане Хераклит (Б 47); ми данас не знамо колико су га они слушали, и да ли су га уопште чули, будући да су били дубоко утонули у своје свакодневне мисли и свој природни свет; мало је вероватно да су његови савети допирали до њих, погружених у своју самоувереност и своје самообмане. Самоувереност и самообмане карактеристике су људи свих епоха, док је нашем добу својствено да оно у томе посебно предњачи. Данас сви сматрају да све знају и колико мање у ствари заправо знају, толико верују да више знају, толико су самоувенији и спремнији да с надменошћу оповргну ставове других, па чак и онда кад им се укаже на незаснованост њихове аргументације¹². Сматрају да могу судити о свему, па и о оном највишем, а да суде непромишљено то људима данас и не може доспети до свести јер томе се испречило мноштво преграда које лукаво око њих плете свакодневље у име увек нечег значајног, а с позиције испразног и ефемерног.

Највеће ствари траже највећу пажњу и за њихово разумевање припремљене људе; увид у највише може бити и непосредан, али само у равни тог највишег у коју се не доспева непосредно, већ дугим заобилазним путем напорног мишљења који се чува од странпутица исплетених појмовима свакодневног, предрефлексиивног живота.

Наше време које није више ни ново у односу на претходно, јер свака новина већ њеним рађањем тренутно и застарева, па се може

¹¹Обавезно прочитати: Jeager, W.: *Early Christianity and Greek Paideia* Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 1961.

¹²У науци ово је познато као ефекат Данинга-Кригера. Видети: https://en.wikipedia.org/wiki/Dunning%E2%80%93Kruger_effect

тврдити како је наше време већ прошло пре но што смо га и схватили, а с друге стране, и то може изгледати парадоксално, оно није ни на моменат најновије, јер све што је најновије наредног момента то више није и свако сматра да има право да то оспори позивајући се на свој здрави разум који је лукава логика дигиталних медија прогласила за једино меродавни принцип сваког дискурса, дакле, то наметнуто нам *наше време* не дозвољава да се са становишта ума говори о највишим стварима, али, у усто време, дозвољава да се о њима суди а становишта сумњивих, вероватних, релативних мњења и тако крши највиши захтев када се хоће приступити њима.

На крају крајева, можда би питање пре свих других питања било: да ли је иком и дато да се позива на највише ствари, да ли ико и може у њих имати прозачни и јасни увид, и да ли се до истих може доспети ако их претходно већ не знамо, а не знамо их, јер ако се неко нада, може наћи само надано али не и ненадано, јер ово последње нити се може наћи, нити је људима приступачно¹³.

Тако, људима остаје оно што они могу, а они могу јако мало, мада нису свесни да и то је премного; та њихова вера да знају све и могу много, није само последица некаквог њиховог некритичног односа према стварима (а то није зато што они у том смислу никакав однос спрам ствари немају, а понајмање критичан), и то из простог разлога што су за ствари залепљени. Све то у великој мери јесте тако, но зашто је то тако?

Шта се то догодило да се битно изменило и време као медијум догађаја, да се изменила сама природа догађаја, да живимо данас у потпуно новом и битно другачијем свету, јер искуство оваквог *данас* претходне генерације нису имале? Такво питање могу поставити тек они који су рођени пре поменутог прелома и имају искуство другог, ранијег, другачијег времена, но никако они који су с последњим временом и у њему рођени, они који немају осећај дистанце спрам ранијег нити искуство како то раније може бити и другачије.

За данашње младе људе (тзв. генерацију интернета и размене кратких брзих порука, срочених сугласницима, с привидним садржајем који нема никакав даљи ослонац у свету ствари) све је како јесте и све се прихвата у сировом стању без двоумљења; они немају искуство другачијег и стога нису способни да разумеју превратност ствари које се збивају, но, упркос томе прегласни су, крајње самоуверени, убеђени да само они све знају, и да све јесте тако како ствари они виде и како они о њима говоре. А говоре са фондом не већим од сто речи.

¹³(Diels, Heraklit, B 18)

Инсистирање на само *садашњем* последица је недостатка свести о прошлом, а овог у том случају нема, јер нема знања о прошлом; незнање прошлог и његове историје огледа се у не-имању свести о традицији. Традиција је за последњу генерацију младих људи која стаса пред нашим очима потпуно изгубљена, а до тога, што је вековима било незамисливо, дошло се за релативно кратко време, за само неколико деценија¹⁴; читава реформа образовања спроведена је у неколико корака, помоћу низа подреформи, и ако је тај процес започео крајем XIX столећа у Немачкој с реформама програма класичних гимназија и претварања већег њиховог дела у народне школе, све се завршило на глобалном нивоу у последњих неколико деценија XX столећа изласком на пут у ново варварство¹⁵ осмишљено болоњским принципима.

Нове генерације више немају осећај одговорности¹⁶, нити страх пред новим и непознатим; све је познато и пре но што је створено и пуштено у медијски оптицај; све је наводно *знано* и пре но што је спознано. Управо зато све остаје у једној јединој могућој димензији, лишено позадине, лишено могућег смисла с другим својствима од оних која се непосредно констатују, прихватају и као таква петрифицирају.

Треба овде имати у виду још један моменат: одговорност подразумева да човек поседује одговор за све што ради, при чему предметно деловање има јасно етичко својство, што значи да деловање има свој конкретни облик у сфери непосредности, доживљавања а не само дигиталну форму.

Незаинтересованост за оно већ непосредно надолазеће сведокује о томе да постоји дубока убеђеност (веровање) да надолазећег заправо нема, а ако би га и било, да оно неће имати негативан, непријатељски карактер. То је један од пресудних разлога олаком прихватању постојећег и задржавању код њега како би се зауставило време у његовом *сада* и створила илузија (у којој се потом живи) да све је исто и да никаквих промена не може више бити.

То само значи да човек није више део природе као целокупности ствари и процеса који су узајамно повезани и који га са свих страна окружују. Природа је човеку сада постала недоступна, Човек је не може доживљавати, већ само апстрактно мислити као систем функција, у којем у суштини, за њега више нема места.

¹⁴ Опширније о томе: Узелац, М.: *Филозофија образовања*, Завод за уџбенике Србије, Београд 2016.

¹⁵ *Op. cit.*, str. 343-346.

¹⁶ А само пре неколико деценија Ханс Јонас је у својој књизи *Принцип одговорност* са пророчком самоувереношћу писао о томе како ће *одговорност* бити један од темељних принципа, и један од битних проблема етике XXI века. Видети: Jonas, H., *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1979.

Нажалост, историја која и даље важи, мада пребива на периферији, у једва видном облику, тврдоглаво подсећа, да променâ ће и даље бити, и нажалост таквих које неће бити повољне по нас, посебно у случају ако су циљ живота „размишљање и слобода“ (Анаксагора), односно „задовољство“ (Хераклит¹⁷), јер знано је да „они који траже злато много земље раскопају, али мало нађу“¹⁸.

Управо зато, бег у варљиво *сада* - бег је из реалности и од реалности, те, све што јесте, мора имати неутрални статус, форму небитног, осећај нечег далеког, нечег што с безбедне удаљености не може утицати на оног који није вољан да мисли догађаје који му формирају трајање између јуче и сутра.

Разлог томе може бити и у нарастајућем неповерењу у културу; она више није човеков супстанцијални свет живота као што то беше од почетка новог доба, од времена ренесансе и барока. Култура као „објективни дух“ није више отелотворење истине бића; изгубила се оптимистичка вера у културу, то је тачно, но како иза тог оптимизма сагледати истину која може бити свакаква само не и пријатна за нас?

Коначно, није ли ствар у томе да се већ једном мора признати да су наука, филозофија и педагогија пале на испиту, да човек није такав каквим га је представило романтичарско просветитељство XVIII столећа. Можда су правом одговору најближи егзистенцијалисти сматрајући да човек заправо нема суштину и да ничим није условљен, да се остварује само тако што се непрестано самоодређује.

Бачен у свет који више не зна за поредак и у којем не налази више никакав ослонац, човек остаје препуштен самом себи, својој немоћи да се супротстави нељудским изазовима који га опседају пригушујући сваки његов виши интерес. Не сме се губити из вида нова структура света као и то да човек нема природу која би с њом била у сагласју, да је он изманипулисана коначност која не успева више да се конституише у свом смисленом идентитету.

Идентификујући власт над природом са прогресом човек је неоправдано склизнуо у нереални оптимизам. А та илузија о прогресу, нешто је што се данас најскупље плаћа и поседници моћи труде се да је што је могуће скупље продају. Само увеличавање власти, будући да се ова рађа из себе саме, не само да не слугује на добро, већ не може бити никакво добро.

Власт је темељни и у исто време космички феномен; она се не може ни обуздати ни угушити; може се само настојати да се разуме тенденција њеног простирања; ово, пак, не мора бити позитивно, у

¹⁷A 21

¹⁸B 22

већини случајева по људе је негативно, јер не прати људске већ своје потребе и развија се по својим законима. Стога, баченост у свет увек је и баченост на милост и немилост силама које надмашују људску природу играјући себе у позоришту које се зове *свет*.

Ту игру надгледа време (*Хронос*), но то је једно из основа друго, другачије време о којем мало знамо увидом у његове оскудне трагове на основу којих се не да створити његова бледа слика са оне друге стране бивствовања. Јер, *време и бивствовање* нису исто, нити су у ма каквом могућем односу; спекулативност тог односа који се гради са неким неизвесним *и* међу њима само је разлог више да се у основи свега наслутити бескрајно, свевладајући *Ништа*.

1. Недвосмислено је досад на више начина истакнуто како нешто јесте нешто, будући да је у времену које га као такво омогућује; у исти мах може се рећи да је то нешто предмет наше свести, догађај у њој, будући да је као такво догађај у времену.

Оно о чему овде питамо јесте: шта је то догађај? Он може бити све, но овде нас интересује једна посебна врсте догађаја, једна посебна регија која омогућује изградњу њој одговарајуће регионалне онтологије. Догађаји су ту чињенице, вредности које својим присуством испуњавају живот индивидуе.

А то у ово наше време јесте основни проблем. Налазимо се у ситуацији да догађаја, какве смо знали од раније, више нема, а ако би се и нашли њихови сурогати или симулакруми они се више не анализирају и то не стога што нису подложни анализи, већ стога што се за истом изгубила потреба.

У недостатку догађаја у његовом уобичајеном смислу нема више ни времена. Тај нестанак времена као медијума догађања симптом је губитка смисла па тако и нестанка самих вредности које су увек одређивале индивидуум у склопу његових интересубјективних односа.

То јесте парадоксално, али данас времена као времена у времену више нема; живима у време које нема себе, део смо епохе у којој је с временом извршено најгрубље феноменолошко *epoche*.

Разуме се, у тој „грубости“ нема ничег „емотивног; физички свет нема емоција, као ни онај метафизички. Емоције су само израз људске слабости, немоћна реакција појединца пред оним што долази а ослоњено је на свест о оном што је управо прошло. Све што се чини далеким не ствара место за сенку угрожености која се надвија увек над оним који мисли.

2. Једна од највећих загонетки је природа темеља разлике реалног и унутрашњег времена; док прво време можемо мерити

апаратима, ово друго, унутрашње време, што пребива у нашој свести мерљиво је само унутрашњим мерилима; оно је реално „растегљиво“ и тако измиче сваком реалном пунктуалном описивању.

Нешто што се догађа у десетак реалних секунди, може се потом описивати и више сати, а понекад и данима и то из крајње различитих аспеката, зависно од тога колико се види и на који начин сагледава сав контекст поменутог догађаја.

Но, за тако нешто потребна је развијена перцепција, а у случају постојања историјског контекста, нужна је и богата, пуна претходно усвојеним знањима свест, но не мање и способност изражавања и координације, компарације елемената који чине дати догађај.

Ако тог нема, нема ни начина да се анализира и време као медијум поменутог догађаја. Тиме се само још једном потврђује како су они раније непроблематични моменти времена, оно од чега се полазило као од очигледне, евидентне, саме по себи разумљиве претпоставке као израза времена – сада доведени у питање. Време више није време каквим смо га знали раније.

Живети у новом времену, значи, живети у битно другачијем времену које с претходним скоро да нема заједничких елемената. Оно што је у наше доба све уочљивије, пре свега, јесте само отсуство супстанцијалности догађаја, па тако и његовог носиоца. Ово се посебно уочава кад се нагласак ставља на објектни аспект оног чиме се збивање манифестује као феномен свести.

Говорим да времена данас све је мање. Но, којег времена? Објективног времена, или времена свести? Каква може бити разлика међу њима у фази њиховог нестајања ако ни једно од њих не подразумева празнину. Није реч о празнини времена, о времену које је празно и ослобођено догађаја и њихових феномена. Оба времена су, сама по себи, битно испуњена. А ради се заправо о тој испуњености, о садржају којим време бива одређено, условљено, односно, формирано. Формираност времена, не његово формирање, јесте питање „нашег времена“, а о њој је могуће говорити на реалном, објективном плану, но исто тако и у равни свести, која јесте и остаје једино поље феноменологије.

3. Све нас то води закључку како се данас све више не описује догађај, или предмет, будући да се он не види у његовој тродимензионалности, већ само као слика разбијена на мноштво фацета које не могу да се слију у један собом одређен објект, предмет остаје битно дводимензионалан и спознаје се једино у оном облику какав се шаље даље као слика (инстаграм).

Људи се само у сликама препознају, а ове постоје као изнутра лепљиве ствари. Свет је данас сведен на размену – појединци се међусобно само гледају, сликају и размењују сопствене слике-портрете (selfi) које потом настављају независно од њих, од њихове воље, од њихових намера да живе у светској паучини исплетеној речима и сликама без назива.

Док су и раније постојале слике, дела посебних људи - сликара, оне су у својим називима указивале на оне који су на њима и ти који беху на њима беху важне личности, у прво време владари, племићи и богати власници капитала, потом представници средњег друштвеног слоја, још касније сами уметници и њихови пријатељи. Све те слике биле оне на платну, биле оне графике или цртежи, имаху увек свог објективног носиоца, материјал који никад није потпуно био неутралан већ је утицао и на само њихово реализовање од стране уметника. Садашње слике створене новим мобилним телефонима, постоје само у свом дигиталном облику, у апаратима, у дигиталној мрежи која иако је крајње механичка, све више почиње да угрожава дух ноосфере¹⁹. Њихови „јунаци“ више немају ни имена, то су слике „пик-ова“ из блогова мултиплициране у свету анонимности, већ сутра ником непотребне, неинтересантне, настале у тренуцима бахатости, не-напора, и њих не карактерише живот који се око њих одвија те зато већ постоје и посебни програми којима се слике укидају одмах након пријема и преводе у ништа.

За те слике не постоји време и оне не траже време, будући да не могу изразити дух времена у ком су настале. Својом безначајношћу оне само понављају безначајност својих твораца који су дубоко несвесни своје безначајности.

У селфи-свету не постоји осећај за време, ни потреба за њим како би се творац слике „овековечео“ у дистанци спрам других; све што у том свету јесте - јесте безлична смеша ликова и боја ослобођених смисла и свести о разлици. Управо стога, не постоји више ни време за преживљавање догађаја. Снимљено није ни догађај ни његова „слика“. Ова последња претпоставља предмет као узрок; овде нема предмета и недостаје било какав узрок.

Ми овде говоримо о сликама које путују светском мрежом међу онима који их шаљу, и онима који их у исто време примају, али и међу онима који их међусобно деле, а којима исте нису намењене; све то извор је не само радости, него и многих непријатности које ће у неком будућем времену имати њихови аутори и онда се горко кајати око

¹⁹Што више време пролази В.И. Вернадски нам је са својим идејама ближи; видети: Вернадский, В. И. Биосфера и ноосфера. — М.: Айрис-пресс, 2012. — 576 с.

незаштићености слика а све једном пуштено у мрежу света јесте светско и више не може заштитити ничију приватност²⁰.

У највишем онтолошком смислу човек мора бити *одговаран*, прво, за себе, потом, за њему најближе, а онда једнако и за све друге. Олакост у општењу је погубна, и мало ко о томе размишља у моменту кад је увучен у лажне, илузорне, приватне, а наводно социјалне односе, и то све док не доспе у ситуацију да схвати да је одувек био сам против свих, а да је идеја заједнице све време била и остала само лепа илузија.

Овом нашем времену, за које често имам обичај да кажем, можда и свесно погрешно, како је последње, основно својство је непостојање јасних појмова који би се на њега могли применити. Његово неразумевање и несхватање праве природе оног што се данас заправо догађа последица је на први поглед немогућности да се јасно дефинише след догађаја које одликује одсуство било какве повезаности.

Ово не треба да изненађује, јер, већ читаво столеће живимо у одсуству каузалности као принципа који је детерминисао читаво ново доба од Њутна до Ајнштајна (и закључно са њим, који још увек припада том старом, предвидљивом и прорачунима докучивом свету, независно од свег ерозивног деловање принципа релативности за који је он мислио да даје решење проблема који је више трансцендентан но оностран).

Овостраност је такође, једна од илузија која заводи и води у дремеж како би нескривеност остала и даље скривена; јер, шта је заправо с ове стране у часу кад не знамо ни где су границе, ни обриси оностраног?

Верујем да нека унутрашња веза међу стварима заправо постоји, али она се састоји у неповезаности, што делује једнако апсурдно као и тврдња да је природа постојања у његовом непостојању; позивање на неповезаност, свидело се то или не, једини је пут на којем се може бранити легитимност слободе као принципа над принципима. Јасно је да се тематизовањем питања слободе ствари само додатно компликују, али у исто време и чувају у својој битности и покретној непокретности.

У последње време говори се о покушају проширивања реалности помоћу камера у напредним мобилним телефонима које виде и оно што се реално не види, бића која реално нису бића, али јесу у свету

²⁰Уосталом, одлука да се пошаље интернетом слика, одлука је о одрицању од приватности и то заувек; огромна већина људи (мислим на омладину и оне најмлађе које је захватила мода селфовања) то не види и не обраћа на то пажњу, хоћу рећи: нико није свестан последица, но, долази време када ће грешке начињене у наивности бити наплаћене и то често у суровом облику, који ће се многим појединцима тада учинити неправедним, а биће само логична последица претходно непромишљеног деловања.

исконструисаном за бег из реалности. Говори се и о томе како ће нове могућности проширивања реалности, односно, саздавања овој реалности паралелне реалности омогућити нове продоре како у области образовања, тако у сфери борбе у лечењу против аутизма.

Ја не знам колико је то тачно. Такав проширен свет нису створиле тек данашње нове дигиталне технологије производећи покемоне различитих форми; у таквој проширеној реалности живе последњих деценија сви они који свет политике виде као свој *Lebensraum*. Тек са овим последњим, најновијим компјутерским играма које нам омогућују мобилни телефони ми схватамо како је већ поодавно саграђен виртуални свет оних који нам уз јутарњу кафу кроје дужину и квалитет живота којег бисмо се у сваком ранијем времену ужасавали, сматрајући да нас тако нешто не може задесити, будући да то ни на који начин нисмо заслужили.

Чини се, да дефинитивно прошло је и време великих личности, време великих индивидуа, ауторитета који су више били потребни другима, но себи самима; изгубила се самоиницијативност, а унутрашње и спољашње слободе изгубиле су своју ранију вредност; људи постају део аморфне „масе“, бирају свесно да то буду, то су сад људи без „личности“ којима управљају и које усмеравају већ унапред сročени програми. Ако су раније у диктаторским режимима људи бежали од слободе (како је то показао Фром²¹) данас, у крајње софистицираним тоталитарним системима (који се иронично и цинично називају демократским) људи беже од самобитности, свим силама настоје да остану и живе у анонимности, јер у потреби да се буде свој, да се буде оно што би по природи човек морао бити данас, људи виде само извор невоља и несреће.

На тај начин губи се осећај за сопствено ја, губи се осећај за саму бит човека, за оно по чему је он то што јесте, будући да се све више своди на објект, објект манипулације и злоупотребе; но, у исто време, тако нешто било би немогуће, а сама манипулација појединцима и великим групама била би неостварива, да претходно није већ одређеним друштвеним техникама преструктурирано њихово ја које тако нешто дозвољава. Све то је могуће ако на самоугрожавајући начин човек себе своди на простог носиоца одређене функције, или се свесно одриче расположиве му, али и сваке могуће слободе да би на неки начин сачувао унутрашњу аутономију.

Питање које ту остаје отворено, свакако је следеће: како у часу, кад су демократске вредности, након дугог времена оспоравања, до краја релативизоване, може се бити или опстати као лице што може

²¹From, E.: *Bekstvo od slobode*, Nolit, Beograd 1964,

стати пред друго лице и бити ја, премда је то друго лице и највише лице. Човек је већ одавно изгубио свет а сад је изгубио и себе (сетимо се: *Мат.*, 16. 26).

4. За наше доба, ограђено садашњошћу, време се скупља, постепено сабира у тачку, каквим је оно вероватно у прво доба и било; оно нестаје, копни са свих крајева, збира се у једно једино, само њему својствено место.

Време једноставно – нестаје. Са њим престаје да постоји и њему припадајуће адекватно *сада*. Тако се враћамо *почетку*, и основном питању које би данас могло да нас врати у неодамњани сан: у којој мери различитост и пуна новина садашњости може имати икакав смисао, ако својом новином пориче сву претходну традицију?

Данас је целокупно културно наслеђе човечанства угрожено тренутно доступним технологијама, посебно новим дигиталним технологијама мишљења; угрожено је посебно сећање за које више се и нема времена да му се обратимо а управо оно чува догађаје, чињенице, разне стратегије мишљења, навике, другим речима - све оно чиме се преносе елементи културе.

Са губљењем унутрашњег културног наслеђа које се преносило досад из генерације у генерацију човек постаје једнодимензионалан, попут танке фолије на замрзнутим намирницама и он се идентификује са немуштим текстом са фолије, са информационом мрежом која као прозачна тканина прекрива све ствари и свет у коме су садржане разлике.

Култура као таква јесте нешто што је далеко више од скупа свих информација које нам нуди данашњи интернет. Тако се моћ нове технологије и њено прихватање плаћа новим отуђењем којем би се човек могао и супротставити ако би био тога свестан и притом способан да изгради свесну, критичку дистанцу спрам обмањујућег сиренског зова обиља информација која нуде све савршенији претраживачи обликовани по „наводним“ управо човековим потребама.

Не тако давно живот и мишљење имали су своју „сигурност“; дан је био стабилан, чврсто ослоњен на јуче и није се будила непрестано сумња о томе шта ће бити сутра и да ли ће га уопште бити. Сада је и само ово наше *данас* постало неизвесно: с једне стране је замагљено *јуче* које већ не садржи сећање на дан раније, а с друге стране, свака помисао на *сутра* је толико туробна да до тог сутра не да нам није стало већ не би било много жаљења и ако га просто не би било.

У најбољем случају наше време зна за сутра које је само пројекција основних елемената из данас; све што сутра може бити ново

и другачије нама је непознато и апсолутно недокучиво. Стога, све футуристичке пројекције воде у ћорсокак и потом изазивају оправдан подсмех због своје промашености.

Говор о сутра, претпоставља да то *сутра* знамо. Оно што засад није а можда ће бити, но можда и не, није нам знано ни познато. За предвиђање било које врсте, неопходно је знати мноштво параметара којима се одликује предмет нашег интереса. Предмет се непрестано мења у садашњости и импликације за време будуће све су магловитије што је предмет сложенији. Основни проблем је у томе што се могу појавити утицаји, често пресудни из других области а за које једва да знамо, или их уопше не знамо.

Ти утисци нагоне мозак да обраћа пажњу на сваку ситницу и он почиње све више да се креће само по површини. Томе највише данас доприноси интернет који људима пружа илузију когнитивне ефективности дајући мноштво површних информација а не продубљену анализу одређених ставова или идеја. На тај начин људи све мање успевају да се сконцентришу на неки проблем и последица тога је да све мање размишљају.

Оно што се овде не сме изгубити из вида јесте да нам нове информационе технологије путем интернета чији су људи све већи зависници од информација (тима што су уплетени у стално праћење вести, пристигле поште, или заведени настојањем да се прстигну други, у оном што по себи није тешко); али, повећање обима информација²² не води повећању знања, већ обратно: *повећање обима информација води смањењу обима знања*.

Ово се посебно види кад је реч о програмима уграђеним у компјутере или мобилне телефоне: *што је бољи програм, глупљи је његов корисник*²³. Зато омладини да би била уплетена у мрежу и замке интернета и нису потребна никаква знања; довољни су им само прсти; а ускоро не ни прсти, биће довољан глас.

²² Данашњи свет је буквално претрпан информацијама. По оценама Гугла (Google) човечанство је до овог нашег времена /податак из друге половине 2016/ створило око 300 ексабајта информација (300 x 10¹⁸), док је пре само четири године количина постојећих информација била 30 ексабајта. То значи да је само у последњих неколико година произведено више информација но такм читаве досадашње историје. Сваког дана смо у ситуацији да обрадимо пет пута више информација но пре 25-30 година. <http://earth-chronicles.ru/news/2016-08-21-95260>

²³ Погубна страна употреба компјутера јесте у томе да кад се у решавању задатка препустимо компјутеру и следимо искључиво његову логику, ми снижавамо способност мозга да „изгради стабилне структуре повезане са знањем“ чиме се губе стратегије које би се иначе могле применити у другој, новонасталој ситуацији. О томе више у књизи Николаса Кара који у информационим технологијама види основни извор површности која је завладала савременим светом: Николас Дж. Карр. Пустышка. Что интернет делает с нашими мозгами. (Carr, Nicholas G.,: The Shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains (2010, W. W. Norton). / Переводчик: Павел Миронов. — СПб.: BestBusinessBooks, 2012. — 256 с.

Није спорно то да нам способност мишљења долази од предака, да је наслеђујемо од ранијих генерација, али она данас има другачију структуру. Наша способност мишљења данас се мења и у тој мени прве страдају функције које подржавају линеарно мишљење; већина људи живи у илузији да је способна да мисли у више праваца истовремено; то је заправо обмана.

Последња истраживања²⁴ показују да човек не може да испуњава неколико задатака истовремено, да мозак није створен да ради више ствари истовремено, већ да задатке извршава један за другим брзо прелазећи с једног на други и тако ствара илузију истовремености, а, у ствари, тим сталним прелажењима мозак троши одређене ресурсе, троши глукозу, која је важна за очување концентрације, а њеним брзим трошењем долази до замора и тиме се угрожава и умна и физичка делатност. У исто време, честим преласцима с једног задатка на други, у мозгу се ствара осећај узбуне, повећава се ниво хормона кортизола, одговорног за стрес, и то доводи до импулсивног и агресивног понашања.

Да раније теорије о томе како мозак може реаговати у исто време у више различитих праваца не функционишу, потврђује се и тиме што памћење информације у случају кад је пред мозгом више задатака доводи до тога да се информација депонује на погрешном месту. Наиме ако неко учи и истовремено гледа телевизор, информација коју чита доспева у тракасто тело, део мозга који одговара за условне рефлексе, понашања и навике, но не у хипоталамус где се чињенице и идеје структурирају и чувају по другачијим критеријумима који ће олакшати приступ њима касније. Другим речима, истраживања показују да се људи самообмањују ако мисле да су способни да више ствари раде истовремено. Мноштво задатака у исто време води само бржем замарању услед сталног прелажења са задатка на задатак.

Исто тако, немогуће је „прескакање“ из времена у време. За нас постоји једно једино време и нема другог; оно на шта је овде већ указано јесте ситуација да и то једно једино - наше време - копни, да нам наочиглед нас измиче као млаз воде што пролази нам међу прстима и расипа се на све стране, с тим битним својством да све расуто, у свим правцима, више се никад не може сабрати на место одакле је потекла вода. Извор воде никад није једнак бескрајној количини њених увира.

Времена у облику каквим смо га раније знали, више нема; реч је сад само о неком сурогату времена, симулацији нечег што би морало да буде, и то само стога, јер је оно раније било једини услов да омогућује

²⁴ Информационна нагрукка. Почему темп вреден для мозга? Текст начињен на основу предавања Даниела Левитина на Кембриџу: «The Organized Mind: Thinking Straight in the Age of Information Overload» <http://earth-chronicles.ru/news/2016-08-21-95260>

све, али ни тај минимум сад више није испуњен, будући да су оспорена сва ранија мерила.

Несупстанцијалност коју су прорицали филозофи попут Башлара и постмодерниста који су га следили, сада је постала једина „реалност“; реалним је постало оно што нема основу, оно што није, некакво друго ништа од оног о ком је говорио Хајдегер. И у томе и јесте проблем: Хајдегер је говорио о темељима света и светлости истине у Платоновом смислу, а наши савременици занети илузијама не виде даље од сенки којима су окружени.

5. У данашњем свету потискује се у други план свест о времену и догађаји у њему не поседују више никакве квалитативне разлике; све се доживљава као мешавина до краја неиздиференцираних утисака једнаке вредности и значаја; људи више не суде ни о чему, већ прихватају ставове и мишљења које им намећу медији и виде их као изворно своје. Напор за постизањем знања до краја је обесмишљен и релативизован, будући да је на његово место ступио интернет - свет вештачки спакованих информација. Више се не осећа потреба за знањима која би служила као алат за диференцирање чињеница у часу кад смо им непосредно изложени. Нема више ни потребе да се мисли, да се врши било какав избор, било чега; избор врши неко други (нешто друго), а људи су уверени да су сви ставови које поседују о било чему последица њиховог критичког избора. Ту, јасно је, већ по дефиницији, ничег критичког не може бити. А и зашто би? Свако противљење са стране наметнутим решењима унапред је одстрањено савременим технологијама манипулисања масама.

Људи данашњег времена, без искуства о времену, свет не доживљавају, нити то могу. Они у њему чак и не бивају већ вегетирају као биљке, или хаотично хрле у свим смеровима као амебе. Њихово мишљење само је копија кретања. Мобилни телефон у руци везује људе за свет као што вода везује амебу за спољну средину. Тај телефон продужени је део руке, алатка којом се надокнађује претходна испраност мозга.

Раније, људе је спајао језик, и то језик не у смислу „средства формулисања“ или „израза“ одређене мисли, већ језик као „изворни склоп мишљења, односно склоп оног мишљивог самог“²⁵; данас, људи су атомизовани и као такви чине свет монада које као и оне Лајбницево „немају прозоре“, али немају ни унутрашњи садржај, па се из њих не може издудуковати више ништа. Та дедукција, разуме се, никоме није

²⁵ Heidegger, M.: *Überlegungen VII-XI* (Schwarze Hefte 1938/39), Gesamtausgabe Bd. 95, V. Klostermann, Frankfurt am Main 2014, S. 93.

потребна. Људи као такви више нису никоме нужни нити они иког интересују. За њих се једино, као потрошаче, боре велики продајни системи. Свака друга могућа димензија њиховог постојања избрисана је; њихова непотребност замаскирана је пропагандом чији је једини циљ одржање постојећег поретка ствари.

Као никада до сад, свет је претрпан информацијама, но оне не чине ноосферу из које би долазили подстицаји из сабране прошлости за могућу будућност; све те „информације“ које су већини људима „битне“, само стога што су им *једине*, међусобно тако су повезане, да као „целина“ налице полузапаљеним смрадним депонијама где је свака информација само још једна пролазна илузија. Исијавање енергије која се из сервера увлачи у свест потрошача чињеница је која се не може уздићи до нивоа појма, будући да јој је поље којим влада хијерархија појмова - затворено.

**Протојереј ставрофор
академик Драгомир Сандо²**
Српска академија образовања

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 37.036.
стр. 83 - 98

ЛЕПОТА КАО ПОЈАМ И КАО ОСНОВА ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА

Теолошко-философски аспект

***Апстракт:** Једно од основних својстава педагогије јесте лепота. Лепота која у најширем смислу означава све особине човековог постојања: од естетскога начина живота, па културе, уметности, доброте или нарочито начин стварања, постојања и крајњег смисла света, а самим тим исцрпљујућег васпитно-образовног поретка. Лепота на тај начин постаје својство космолошких, антрополошких, теантрополошких, еклисиолошких, социолошких и других одлика света и његовог постојања. Човек је створен као лепо биће, чињенично, не као савршено лепо биће и недовршено биће који тежи савршенству, и као такав је носилац могућности вечног живота стваран за лучоношу божанске светлости и лепоте. Човек као икона Божја и јесте створен са намером да буде савршено леп и просвећен јер је словесан, јер је богоподобан, јер је боголик и створен за нешто много узвишеније и неупоредиво вредније од свега што постоји.*

***Кључне речи:** Естетика, уметност, образовање, васпитање*

У Федону, Платоновом дијалогу о бесмртности душе, прича Сократ пред своју смрт, кад је дух вечности додирнуо његову душу. Посумњао је стари философ у истинитост свога познања и питао се да ли је уистину била Божја воља да он философији посвети све дане свога живота. „Ја сам пропевао,“ каже философ својим зачућеним пријатељима, „да бих послушао глас Бога који ме је често кроз сан опомињао да свој живот посветим уметности (музама). Сматрао сам да

сам том Божјем позиву одговорио тиме што сам свој живот посветио философији; али сада, на крају живота, мучи ми душу нека сумња да ли је моја философија уистину била уметност коју је Бог од мене тражио. Стога сам сматрао да не смем прећи из овог живота у други пре него бар сада пред смрт тој Божјој вољи не удовољим.“

У овој сумњи старца философа крије се једно питање на које, као што видимо, он није умео да одговори, питање које је никло из чудног и загонетног односа философије и поезије (читати: уметности), између те две форме изражавања људског духа: Шта је истина и шта је уметност - лепота? Да ли су оне у мислима или у осећању, у ономе што ми зовемо философијом или у ономе што ми зовемо лепотом и уметношћу; и шта је то философија, а шта је уметност и лепота? Јесу ли оне једно исто; треба ли тражити лепоту кроз истину или истину кроз лепоту? Из искуственог живота знамо да је лепота из чулног и нечулног света али да је очишћена од свих интереса и да је она сама себи сврха. Стога и наставља философ Сократ: „ Можда је грех расправљати о лепоти, кад нам Бог, у својој доброту, можда и није дао живот за то да кроз сумњу и страх долазимо до сазнања добра и зла, лепог и ружног, или да питамо: шта је истина и шта је лепота.“²⁷

Једно од основних својстава, уопште, хришћанства и Цркве јесте естетика или појам лепоте. Својевремено, педагог и професор Православног Богословског факултета у Београду др Радмило Вучић је црквену педагогију утемељио на четири основе: науку (као истину), моралност (као доброту), религиозност (као светост) и естетику која поприма изразе лепога и уметничког. „Човек у свом искуственом свету среће се, мање више, са искуством лепог, љупког, трагичног, величанственог... Описујући то на разне начине: речима, сликом, резбарењем, покретима... он ствара уметност“²⁸. Он доживљава са извесношћу да и Творац искуственог света несумњиво има особине естетскога. Апсолутна лепота је Његова особина. Зато свако Његово дело има исте одлике. У уметности човек се приближава Богу изражавајући особине Његовог дела. Лепота и хармонија, трагично и љупко нису одлике само искуственог света него и апсолутне стварности; оне чине њену суштину, њену срж. Зато уметност духовно уздиже и оплемењује човека јер уметничка дела имају ванвремену вредност. Стварајући их, човек се ослобађа пролазности и остварује један свет који је виши од природнога и који не пропада. Кад год ствара, човек се труди да изнедри нешто лепо, нешто естетско, те да му на тај начин пружи трајну вредност. Исто тако и у понашању, свој говор и

²⁷ Бенедето Кроче, *Естетика*, Космос, Београд 1934. стр. 7.

²⁸ Др Радмило Вучић, *Педагогика*, Богословски факултет Београд, 1973, стр. 12.

писање, сваку своју активност. По Вучићу, хришћанска уметност налази подстицај и храну за нешто дубље, а то су стваралачке тежње за мисаони полет и тежњу тумачења апсолутног света. Уметник тражи трајно, вечно, божанско у човеку и оно што у свету указује на свеприсутност Божју; он се не задржава на површини појава, не слика само тело, него дух, најдубља сазнања и заносе, расположења и тежње. Зато уметност без религиозне основе постаје површна и безидејна.²⁹

Циљ најдубље педагогије је спасење човека од греха и његових последица. Спасење је враћање човека његовом првобитном здрављу. То се постиже Божјим благодаћу и човековим подвижничким усвајањем Божје благодатне силе и да је врлина тј. живот по Богу и у Богу, једини природни и нормалан начин људског постојања.³⁰ Врлина као плод уподобљавања Богу представља унутрашњи ритам човековог живљења и узрастања и она је у најтешњем односу са лепотом, естетиком тј. дубљим начином живота.

Прва асоцијативност када се помене „лепо“ и „лепота“ ће подражавати људска чула и осећаје. Човек је биће које, између осталог, и нарочито егзистира помоћу чула. И сва чула су хармонично извесна корелантност у служби „виших“ потреба човековог живљења. Осећај лепоте за чуло вида значајно схватање очигледности - иконичности о којој свака дидактика недвосмислено сведочи. Чула имају своју пријемчивост за оним који има не само свој поредак и хармонију, склад колорит, него и дубљи свој смисао, посебно образовни, а то је да уздиже, покреће, мотивише и преображава целосног човека. Тако је и са чулом слуха где се између горњег и доњег прага човекове чулне моћи фином синфонијом речи, песме, звука, тонова и комуникације се доприноси доживљавању верне лепоте. У новијим схватањима лепоте код "естетичких чула", долази до условљеног односа лепога и уметности, лепога и философије, лепога и интуиције.

Осећај лепоте има и своју библијску утемељеност. Са првих страница Библије о стварању света из прве главе *Постања* већ у десетом стиху говори се о стварању копна и воде, те се каже: „виде Бог да је добро“ (καλόν). Исте речи се понављају и трећег дана Божјег стварања света, и четвртога, и петога, као и шестога дана: „виде Бог да све беше добро.“ Али шестога дана када поред крупнијих животиња Бог ствара и човека додаје се у тексту Библије још једна реч: „Тада погледа Бог све што је створио, и гле, добро беше- *веома*“. За све створено човековим мерама рекли би: да све створено беше лепо. Речи

²⁹ Исто

³⁰ Митрополит Амфилохије, *Основи православног образовања и васпитања*, Светигора, Цетиње 2002, стр 51.

добро и лепо овде имају идентичан смисао. Код древних Грка овај појам се називао *калокагатија* (припадност добру и лепоме). Такав пример имамо и ми данас. Када кажемо: „Види лепог човека“, не мисли се на његову физичку лепоту, него на доброту дотичног човека. Библијским сведочењем овде је снажан нагласак на *добро* или *лепо* које се више пута понавља, и не без разлога; да је стварање од самог Творца у првој књизи Мојсијевој истински такво. Већ код Септуагинте (грчки превод Библије од стране седамдесеторице преводилаца -те отуда и назив Септуагинта) се говори више други атрибут: „И видео је Бог да је то лепо“ (Пост. 1,8; 10; 12; 18; 21; 25), или: „и видео је Бог све што је створио, и гле то је врло лепо“ (Пост. 1, 31). Ово „лепо“ само у Септуагинти има, како је правилно запазио В. Татаркјевић, естетичку нијансу. Библијско схватање стварања света ни из чега као да је поново пред грчко - римском културом открило лепоту стварног света и показало је на нов начин. Тако су основне библијске идеје допринеле развоју естетичког схватања света у хришћанству. Лепота и хармонија света у свој његовој разноврсности значајни су само као одраз божанствене мудрости. „Све си премудро створио; пуна је земља дјела Твојих“ (Пс. 103, 24). Смисао уметности и лепоте је у настојању да дочара и освети говор симбола; да открије, доживи и васкрсне њихову унутрашњу духовну божанску стварност, да васкрсне свет као реални символ божанског творачког духа.

Код владике Николаја (Велимировића) Бог - уметник је стожерна категорија. Та категорија евоцира и његово виђење света, и осећање Бога, и доживљај уметности. Целостан свет је Божје поетско дело, поезија божанског духа. У том смислу, поезија не изражава унапред створену духовну суштину. Она и свет су истоветни и истородни: свет је Божја поезија, и Божја поезија је сав постојећи свет и сва бића у њему. Свет је производ, израз, форма, божанске имагинације: дакле, имагинарна, духовна реалност. Уметници су најближи Богу, јер стварају нове, персоналне духовне светове. „Поета је први Божји свештеник... Песници су једини у стању да читају јероглифе природе...“ Они откривају и доживљавају свет као велико уметничко дело: из доживљаја постојећег света као велико уметничко дело... “песници прогледу у дела Божја, и сами спонтано стварају.”³¹

Идентификација појма *добра* и *лепог* није јединствена само у грчким текстовима. Код Јевреја као што смо узгред само поменули код Грка, *лепота* и *добро* се сасвим мало разликују. Грчко *τό καλόν* у том смислу одговара старозаветном појму *tob*. Лепом (*tob*) сматра се ствар

³¹ Милан Радуловић, *Уметност и вера*, Институт за теолошка истарживања, Београд 2013. стр. 16.

уколико одговара свом назначењу, јер функционализам предствала битну црту старозаветне естетике. И „тоб“ старојеврејског оригинала, и „*bonum*“ Вулгате (превод Библије на латински језик - народни језик) више одговарају ономе што је у старословенском преводу било пренето као „добро“ (или добра: старословенски *зјело-врло*), то јест позитивну оцену у најширем смислу речи.³² Тако су и Оци Цркве пренели библијско схватање ових термина. Код Отаца Цркве се за означавање *лепоте* и *лепога* најчешће користе традиционални термини *τό κάλλος*-калос, *τό καλόν*, *καλός*, *pulchritude*, *pulcher*, *décor*, нертко у естетичком значењу употребљавају се и следећи термини *ώραίος*, *ή ώραίότη* (угодан, угодност), *εὐορφος*-еворфос, *εὐειδής* (љубак, пријатан), *ὁ κόσμος* (лепота, украшавање). Међутим, блискоисточни народи су, за разлику од Грка, видели лепо у свему ономе што живи, што се креће, игра, али нарочито у сили и власти. Осећање лепоте су им пружали светлост, цвет, звук, глас, укус и сличне појаве.³³

Поређење Бога као Творца са Уметником, наравно, није била оригинална код хришћана. Оно припада целокупној духовној атмосфери позне антике и тешко је установити ко и где се први пут помиње.³⁴ Хришћани су у светлу хришћанске космологије дали нови поглед на све и знатно су преосмислили идеје својих паганских противника поставивши концепцију божанских стварања у основу погледа на свет и његов поредак. Истина, и ти погледи су у почетку били различити. Јустин и Атинагора сватање Бога као уметника приближно су схватили као што су то чинили стоици. Бог уређује и украшава предвечно постојећу материју док Теофил и Татијан на Истоку, а Тертулијан на Западу свесно покрећу питање о посебном божанском стварању - „ни из чега“.³⁵ Као што ће нагласити А. Ф. Лоски, рана античка естетика је много пажње посвећивала лепоти добро направљене ствари. „За Хомера је најлепша...направљена ствар...док почевши код Платона естетику активно интересује идеална лепота и сама „идеја“ лепоте. У класичној античкој уметности главно место заузима идеална лепота човечјег стварања.³⁶ Попут уметности и у античкој науци и философији, античком схватању лепоте и уметности Дионисије, као типичан представник ране патристике, противставља принципе новог хришћанског естетизма. Њему лепота природног света служи као важан аргумент за доказивање постојања божанственог

³² Виктор Бичков, *Естетика Отаца Цркве*, Службени гласник и Хришћански културни центар, Београд, 2010, стр. 32.

³³ Исто

³⁴ А.Ф. Лосев, *История античной эстетики, Ранний эллинизм*, стр. 155.

³⁵ Исто, стр. 157

³⁶ В. Бичков, *наведено дело*, стр. 228

Творца, док највишу лепоту и истинско наслађивање налази у сфери будућег преображајног битија човечанства, проповеданог хришћанским учењем, односно у сфери идеалног битија.³⁷

Божанствени Логос, Богочовек Исус Христос постаје алфа и омега човековог спасења. У тајни Његовој откривају се и остварују бескрајне могућности човековог раста, заложених у његовој природи, показујући се као могућности све дубљег уподобљавања Богу и ипостасног јединства са Њим.³⁸ У Христу се остварују јединствене и обједињене функције: Учитеља, Педагога и Саветника. Као Учитељ, поучава људе највишој Истини, као Педагог показује пут праведника и моралног живљења, и као Учитељ поучава људе бежању од лажног живота. На западу су Га нешто другачије схватили. Један од западних естетa, Велкер ће констатовати: практичар, а не теоретичар је Педагог и његов циљ се састоји у побољшању душе, а не у обучавању; њиме се показује живот мудраца, а не научника. Пре свега он доводи у ред морално живљење, Он припрема „болесне“ за потпуно оздрављење и за примање највиших Истина. Ту је морални пут припремни пут знања. Његов темељ чине вера, страх и љубав. То је религиозно – етички - естетички пут усавршавања човековог, који води достизању „уподобљавања Богу.“³⁹ Ми би додали да истински Педагог јесте практичар и теоретичар. Јесте онај који показује пут, и мудраца и научника. Морална мера је итекако важна али није исцрпљујућа.

И човек је сторен као лепо биће, као савршено лепо али не довршено биће, и као такав је носилац могућности вечног живота стваран за лучоношу божанске светлости и лепоте. Човек као икона Божја и јесте створен са намером да буде савршено леп и просвећен јер је словесан, јер је богоподобан, јер је боголик и створен за нешто много узвишеније и неупоредиво вредније од свега што постоји. Савршена лепота је смисао и циљ, и домен којем човек непрестано тежи и у том непрестаном упињању, очигледно је да човек сам себи не може бити основни критеријум, нити мерило крајњих граница. Његов истински израз лепоте је Бог, или тачније Богочовек. „Боголикиост, иконикиност, лепота човекова била је и јесте првоеванђеље, праеванђеље, бесмртно еванђеље, неуништиво еванђеље. У тој боголикиости налази се човеково ослањање на Бога, и човекова свест о Богу, и човекова чежња за Богом, и човекова огромна слобода, и човеков вечни живот, и човеково отимање од смрти и човеково неуморно хрљење ка свему што је вечно

³⁷ Исто, стр. 343

³⁸ Митрополит Амфилохије, *наведено дело* стр.38

³⁹ W. Völker, *Der wahre Gnostiker nach Clemens Alexandrinus*, стр. 251

и његова непрестана педагогија.⁴⁰ По сведочењу многих, антропологија заузима најважније место у хришћанској философији, и апологетичари су јој посвећивали много пажње. Разуме се, ако се има у виду да без изучавања проблема човека, безмало све кључне елементе хришћанске културе, укључујући и естетику, и уметничку културу, не могу бити до краја схваћене. За апологете се сав космос креће између два пола – Бога и човека. Човек је – главно и љубљено створење Божје. Брига о њему представља основни задатак божанских делања и промисли. Ради спасења и вечног блаженства човек и стреми ка Богу. Просвећујући божанским ауторитетом пажњу према својој личности, човек је и сам почео да се пажљивије загледа у себе. У историји културе наступио је тренутак када је човек почео да разуме да мора да буде човечан, да је човечност његова основна вредност, а то није био у стању да схвати велики део човечанства. Тек је хришћанство, нацртавши на својим знамењима лик Богочовека који страда за друге, први пут у историји културе свесно дигло глас у заштиту слабог, унесрећеног, страдајућег човека, покушавајући да и теоретски образложи и докаже (ослањајући се, и биван вођен божанским ауторитетом) да човек мора да буде пре свега човечан. Управо од позне антике, а нарочито од апологета, и води порекло појам *човечност*.⁴¹

По учењу Климента Александријског, истинска лепота је скривена у човеку: она је садржана и у човековој души, и у његовом телу. Наравно, Господ природну лепоту тела цени мање од лепоте душе. Последња се појављује у врлини и нераскидиво је повезана са добром. Само је врлински човек истински *καλός κ`αγαθός*. Врлини пак води разум, па тако, ако човек жели да буде леп, он мора у себи да развија ту најлепшу способност - разум. Такав човек мора да стреми познању истине, мора да живи Логосом, да у себи има „обличје Логоса и на крају да „постане сличан Богу.“ Тек тада ће постати „истински леп“. Његова врлина, то јест лепота душе испољава се у лепоти тела.⁴²

⁴⁰ Јустин Поповић, *Житија светих за јануар*, стр. 12

⁴¹ „Позната сентенца софисте и ретора класичног времена Протагоре: „Човек је мерило свих ствари“ – постојећих, да постоје, а непостојећих да не постоје – нема никакве везе с том човечношћу. Она у контексту Протагорине субјективистичке и релативистичке гнессеологије значи да објективна истина не постоји уопште, да нису само људи различита мишљења прихвата као истинита (видети: *Lexikon der Antike*, Leipzig, 1979, str. 454)

⁴² В. Бичков, *наведено дело*, стр 344

ПОЈАМ ЛЕПОТЕ КОД ДРЕВНИХ НАРОДА

Да се лепота као појам много шире схватала, а самим тим и она која је имала и васпитно - образовни карактер, знало се још у древним временима. То је приступ кроз изражајност, репрезентативност у фантастичној активности. Хедонистичко је схватање да се лепо састоји у уживању гледања и слушања, тј. у такозваним „вишим чулима“. Естетичка продукција не зависи од природе импресија, него импресије свих наших чула могу да буду уздигнуте до израза.⁴³ Педагошку меру лепоте огледали су у утилитарно-моралистичком виђењу да лепота кроз уметност доприноси моралној сврси живота. Да све није тако површног карактера морамо се поново вратити древним софистима. И код Грка, а и Римљана тврдња је да се чистом и наивном радошћу помаже дело онога који ради за истину и за добро. То схватање лепоте није никако нешто у физичком изгледу већ у активности човека, у његовој духовној енергији. Физичке ствари су само помагачи у репродукцији лепог, или елиптички лепим стварима у односу на физичку лепоту. Садржина речи „леп“ привукло је пажњу оштроумних мислилаца и префињених укуса, нарочито критичара старе Еладе. Ево још једном да се вратимо Сократу. Код њега се тим питањем у једном разговору сачуваном код Ксенофонта види како се за час зауставио при закључку да је лепо оно што пристаје и одговара сврси или према другом закључку да је лепо оно што ми волимо.⁴⁴ Исто тако ћемо се вратимо и Платону. Код Платона понуђена су разна решења или само њихове контуре. Час он говори о лепоме које није само у телима, већ и у законима, у занимањима, у наукама; час изгледа да га везује и поистовећује са истином, са добрим и божанским; некад се Платон опет враћа Сократовој концепцији и замењује га корисним; затим разликује и дели лепо само у себи и по себи (*кала кат авта*) од релативно лепог (*прос ти кала*); час види праву лепоту у чистом уживању слободном од сваке сенке бола; или је уноси у меру пропорције или сматра боје и тонове за лепе саме по себи. Кад је искључио миметички смисао, немогуће је било да се лепоме нађе одговарајућа област. У философској мисли тешко је побројати све који су се круциално бавили питањем лепоте јер је по узору Платона и његових делима „Горгију“, „Филебу“, „Федру“ то била омиљена тема многих наследника и мислилаца у разним

⁴³ В.П. Шестаков, *Громония как эстетическая категория; Учение о гармонии в истории эстетической мысли*, М., 1973, стр. 54

⁴⁴ Бенедето Кроче, *Естетика*, Космос, Београд 1934. стр. 380

областима.⁴⁵ Платон је - каже Шелинг - хтео да осуди само уметност свога времена, уметност натуралистички и реалистичку, уметност античку уопште која носу у себи карактер нечега што је коначно. Али он не би никада поновио своју осуду да је којим могућностима упознао хришћанску уметност чији је карактер *бесконачност*. Недовољна је чиста апстрактна лепота а la Winckelmann, погрешан је и негативан појам карактеристичног, коме је сврха да од уметности направи мртву, оштру и недопадну ствар, тиме што је уоквирује узаним оквиром индивидуалног.⁴⁶ Уметност је у исти мах и лепота и карактеристично: *карактерисична лепота*, карактер из кога се, према речима Гетеовим, развија лепота, и према томе она није јединка већ живи појам јединке. Кад уметников поглед сазна у јединици стваралачку идеју, и из ње је изведе, он преображава јединку у свет за себе, у специју (*Gattung*), у вечиту идеју (*Urbild*) и не плаши се више ограничености и тешкоће, која је услов нашега живота. Карактеристична лепота је пуноћа форме, која уништава форму, која не умањује страст, већ само обуздава, као корито реке што га таласи испуне али га не преплављују.⁴⁷

ПОЈАМ ЛЕПОГА У ХРИШЋАНСТВУ

Иницирати појам лепоте на темељима осведоченога, проверенога, инспиративнога и динамичног, лепота добија своју пуноћу управо у хришћанству. Софија Божја, која је откривена у Христовој Цркви и хришћанству чини Цркву непрекидном школом. У Њој, као таквој, учење је константно. Црква, како у својој природи тако и у свом деловању, дарује не само знање већ и путеве за његово стицање, а првобитне су врлине. Све што она јесте и што има као циљ, сагласно речима апостола, јесте да верни може разумети са свима светима шта су ширина и дужина, и дубина и висина Цркве „назидани на темељу апостола и пророка, где је угаони камен сам Исус Христос“ (Еф. 2, 20). „И познати љубав Христову која превазилази разум, да бисте се испунили сваком пуноћом Божјом“ (Еф. 3,18–19). Светлост хришћанске антропологије кроз образовање не значи просто нагомилавање знања, већ и бити нахраћен - питан Хлебом Живота.⁴⁸ Или, користећи речи светог Серафима Саровског „стицати Духа

⁴⁵ В. Бичов, *наведено дело*, стр. 184

⁴⁶ А. Kalkmann, *Tatians Nachrichten über Kunstwerke*-Rheinisches Museum, 1887, стр. 42

⁴⁷ Бенедето Кроче, *наведено дело* стр. 380

⁴⁸ Драгомир Сандо, *Богослужење као основа образовања и васпитања у Цркви*, Глобосино, Београд, 2010, стр. 20.

Светог“. Ову тајну хришћанства и Цркве, у којој свет и човек достижу своју пуноћу, препознајемо и пригрљујемо у општењу, образовању и васпитању. Целокупно божанско откривење Старог и Новог Завета живи као педагошко сећање (*анамнеза*), али и као стварност, кроз деловање Духа Светог. То је јединствена стварност и јединствен али општеначелан пример просвећења:

Као начин и место где ми препознајемо Христа као свога Учитеља, или, боље речено, Он препознаје и грли нас као Своје (ср. Гал. 4,9). Према томе, просвета у Цркви као савршена школа пројављује нам се не само као теорија или она која васпитава ум, него целосно наше биће прожета лепотом и у свим временима. Увек смо и из почетка на скамијама Божје наставе где учествујемо у њој и кроз богослужења и целостан врлински живот. Ако наше Крштење називамо Просвећењем, оно се наставља кроз Миропомазање, Причешће и остале Свете тајне. У Литургијској катихези (поуци) открива нам се етос Цркве. Шта више, етос Цркве састоји се из стицања истинског знања, моралног живота, па и стицања општег знања, и слављења Бога као савршене поуке. Библијске истине су као жижа и огледало свакој надахнутости. Јер „наше је учење сагласно с животом у Цркви, а практичан богослужбени наш живот потврђује наше учење“ (*adversus haereses* – св. Иринеј Лионски). У њој задобијамо знање и општење с небеским анђеоским силама; у њој учимо, да живимо и мислимо са Оним који су свети.⁴⁹ То практично значи да се то време и начин може сматрати почетком старохришћанске уметности.⁵⁰

Појам лепога узет из хришћанског религиозног схватања ће тако утицати на све гране духа у нашем народу и на све његове нивое, било да се ради о уметности, књижевности, етици, философији и другим теоретским облицима вишег постојања. У том односу и специфичним околностима националног постојања и живота, теоретисање ће бивати преточено у његову практичност и биће примењено у истаживање и градњу могућности која ће га водити и узводити у светост.

Изворно хришћанство је инспиративно и за српско Православље. Оно се огледа у свим доминантама српске духовности и културе. У књижевности се као у педагошкој основи лепота огледа посебно у преписивачко - богослужбеним књигама. Илуминације Мирослављевог јеванђеља, Псалтира који се чува у Минхенској библиотеци, па даље до Рачана, посебно Гаврила Стефановића Венцловића па до наших дана. Градња средњовековних храмова и њихове архитектуре је истински одраз лепоте. Иконографија је истовремено савршена уметност и тежња

⁴⁹ Исто

⁵⁰ Прибислав Симић, *Црквена уметност*, Београд, стр. 14

вечној лепоти до реалних слика живота. У средњовековном времену на зидовима манастирских храмова сликани су монаси и свештеници са децом која седе у школским скамијама (попут Старог Нагоричана), или са лековима у рукама светих лекара, култури живота кроз фреско – сликарску спорадичност која открива намештај, посуђе, просторе живота у нашем народу који није био одраз маште него реаности. Постојаност боја и тродимензионалност икона не могу дочарати ни савремена техничка виртуелност.

Лепота у Цркви почива и на црквеној песми, беседи, речи молитве али и осећају мириса тамјан, моштију. Додиру иконе, целивању, узимању Светога причешћа...

ЛЕПОТА ЋЕ СПАСИТИ СВЕТ

„Лепота ће спасити свет“, казаће Достојевски. Дозволићу себи да макар за тренутак застанемо код Достојевског када сам поменуо његов однос према лепоти, мада знам да тако узгредно њега узимати за пример и сведока није препоручљиво нити лако. Тим пре што романи Достојевског дају слику којој нема равне у целој светској књижевности. За тај однос љубави и добра према супротностима које чине садржај његових књига: патње и болови су тако истакнути да се човек напросто стиди да их мери и оцењује са чисто естетског становишта, мада је Достојевски изузетан ткач који поуздано ређа нити конаца и њиховог колорита; мајстор пластичности који спретно преплиће све танане нити своје сложене приповести, и ништа не заборавља, него све поуздано слаже на своје место. Осмелићу се при констатацији када кажем да се у његовим романима најчешће појављују ликови као злodusи међу злodusима где не знате где он себе лично проналази, а где приказује заплет и лавиринт кроз немирно ткиво својих творевина. По њима вијуга змијска интрига, и било која породична историја се уплиће у неразрешиво клупко са тајнама и авантурама; на сваком кораку су људска изненађења и противуречности, заљубљена једно у друго су отворени непријатељи, метаморфозе и укрштање осећања, психолошке авантуре, психолошки скандали, гомила, гужва, нервни неред, некакав самун идеја и разговора. Вихор догађаја, вртлог разговора дохватају читаоца као иверје и круже, круже са подсмевајућом силом сопственог страха и трепета помућеног ума и ошамућене осетљивости. Достојевски као да баца пред читаоца живи пасијанс, меша све људске карте, ствара нови хаос. „У поређењу с Вама - писао је Страхов Достојевском – час је и Толстој једноличан.“ Али то је због тога што је космос (козмос -

читати као лепота, хармонија и поредак) уопште једноличнији од хаоса. И разноврсно често бива наказно (*ars longa, vita brevis*-дела много, живота н мало). Баш као што каже једна личност из његовог романа: „Живот је кратак да би постао досадан, јер је и он (живот) уметничко дело самог Творца у коначној и беспрекорној форми Пушкинове песме.“⁵¹

Ипак, међу многим личностима која врве у романима Достојевског, затаћемо код романа „Браће Карамазових“ и три лика коју повезује братска нит: Димитрије-Митја, Иван и Аљоша. Митја је развратник, добровољни отпадник, неко ко тако широко баца бисерје пред свиње, а ипак у њему није исчезла извесна тананост и осећајност срца. То је човек таквог схватања и осећања плаховитости у коме је зло и добро измешано до те мере да он сам није кадар у њима да се снађе. Ево његових размишљања: „ Лепота- то је страшна и ужасна ствар! Страшна зато што се не да описати, а неда се описати стога што је Бог задао све саме загонетке. Ту се обале састају, ту све противуречности заједно живе. Ја сам, брате, врло необразован али ја сам много о томе мислио. Страшно је много тајни! Одвећ много загонетки на земљи притисака човека. Тражи одгонетку како знаш и излази сув из воде. Лепота! А осим тога, не могу да поднесем што понеки чак виши срцем човек, и са умом високим, почиње са идеалом Мадоне, и од тога му срце пламти, и ваистину пламти као и у младим непорочним годинама. Да, широк је човек, чак је сувише широк – ја бих га сузио. Зар је у Содому лепота? Веруј да се у Содому лепота и налази за огромну већину људи – јеси ли ти знао ту тајну? Страшно је то што је лепота не само страховита него и тајанствена ствар. Ту се ђаво с Богом бори, а бојно поље су срца људска.“ Остаје питање за читаоца који слаже след поретка приче: да ли је Димитрије прекорачио праг тамнице и тамо се незаслужено обрео? О томе Достојевски као скривена незналица не каже ништа. Зашто?

Други син, Иван, у неким моментима потпуни антипод Димитрију врши побуну против Бога и Његове лепоте. Он види само патњу и крв као усуд постојања. Ближи му је Сатана него ли Бог. О тиме најбоље сведочи прича о Великом инквизитору. Касније, Сатана ће говорити Ивану: „Био сам тамо када је распети Христос вазнео се на небо.... слушао сам радосна клицања херувима који певаху: ‘осана!’ и громогласне химне серафима од којих је подрхтавала васиона. И ево кунем се свим што је најсветије, хтео сам да се придружим том хору па да кликнем са свима: осана! Већ су ми речи навирале из груди... Ти знаш да се лако разнежим на естетску лепоту ствари... Но здрав

⁵¹ Данило Кабић, Лексикон Достојевски, Прометеј, Нови Сад, стр. 570

разум...држао ме је и ту у потребним границама, и ја пропустих згодан тренутак.“ Здрав разум враћа Ивана у стварност: „ У праву си, Господе, али то ипак није по мојој вољи... док још имам времена, ја одбијам да прихватим ту узвишену хармнију... радије враћам своју улазницу.“ Иван је са одбацивањем ирационалнога остао искључиво у границама „разума“. Људска памет представља Творца света као архитекту који гради срећу човечанства на мукама и неискупљеним сузама. По њему, Ивану, ако признање Бога треба да се плати сузама једног детета, онда какав је то Бог, где је Његова доброта? Ту се открива жестина сваког атеистичког бунта, који је логичан, уколико се не признаје првобитна слобода и пад у грех. А поредак почиње са грехопадом као изопачењем слободе, који се испољава у страдању као знаком новог начина човековог постојања. Остаје питање за читаоце овог романа да ли је Иван као претеча нихилизма, хедонизма, Ничеа и случних, завршио на ђубришту својевременског живота? И опет Достојевски прећуткује крај приче са Иваном јер је напрасно завршава онда када је било најважније и најинтересантније за читаоца.

И трећи син је Аљоша који је потпуна супротност оцу па и браћи и који је једна чиста душа. Он као да нема личне драме али све драме доживљава као своју. Он је јуродиви и „рани човекољубац“, као човек који воли природу и доживљава сваки цвет, сваку травку која се пробија између камења, сваку птицу која врпољи и пружа цвркут са небеских висина. Он усхићено жели да помогне сваком човеку и да се уживи у туђи живот, не због радозналости, него да подбочи сваку испуштеност и искушење у појединцима. Његова свеобухватна доброта и љубав није нека врста физиолошке добродушности и разнежености; код њега постоји осећање духовне повезаности са читавим светом и посебно осећање повезаности са свим људима у добру која сједињује људе с Богом. Аљоша је ослобођен самољубља и он живи у јединству с Богом и светом. Поново се догађа иста прича аутора овог романа: Где је Аљоша као Христов лик завршио? У манастиру попут свог духовног старца Зосиме?! Не зна се! Књижевни критичари ме уверавају да је то један од последњих књижевникових романа који није успио да заврши за свога живота. Моје јогунасто али и искрено мишљење говори да то није тако! Аутор је намерно „засекао“ ток приче у роману да би му дао васпини, образовни и педагошки крај. А он се огледа као супротност од свих прича тако што се завршава на следећи начин. Аљоша ће окупити децу око себе и отпочети им дивне катихезе - поучне приче. Резиме романа из четири дела завршава се највећом поуком која се може окарактерисати на следећи начин: рогобатност живота, сваког зла у свету и људима и животних прича једино се могу исправити ако пред

собом будемо имали васпитанике децу - неискварени лик анђела и повести их том поуком чистотом животне стазе у будућа времена.

„ПРОБЛЕМ“ ЛЕПОТЕ

Човек је биће коме су својствене три егзистенцијалне потребе: потреба или жеђ за заједништвом (слашћу храном, општењем), жеђ за лепотом и жеђ за знањем. Све три те потребе муњевито се испољавају и долазе до израза истог момента као пред демонском лажи и на неблагословен начин успостављања односа са „дрветом познања добра и зла.“, односно, по Светом Григорију Палами, са сластима чулног света. „И виде Ева да је дрво добро за храну и да је милина очима гледати га и да је изврсно за знање“ (Пост. 3, 6). Демон нудећи човеку лепоту, нуди му оно што одговара његовој природи и без чега човек не може бити човек. Помрачујући у њему благодатни дар разликовања пролазног од непролазног, привременог од вечног, он му на место праве лепоте, као што то чини и лажном храном и знањем, подмеће лажну лепоту: подмеће човеку пролазно умето непролазног, трулежно уместо нетрулежног, смрт уместо живота, таму уместо светлости. Лажна лепота стицана из чулног света и њено конзумирање и општење с њом, створени да кроз правилан однос према њој буду човеку предукус вечне лепоте, претворени демонским наговором у трагизам, без благослова Божјег, злоупотребом постају живот обмане и привида.⁵² У тајни „дрвета познања добра и зла“ открива нам се цео поредак „корисне употребе ствари“ од првих дана па до последњих човекове егзистенције и његовог односа према правој и лажној лепоти.

Према мишљењу о. Јустина, управо је лепота и њена спољашња форма исконски припадала врлини и одржавала њену суштину, док порок ради прикривања својих делања стреми да се сакрије испод форме која му није својствена. Стога се врлина, да не би са пороком имала ништа заједничко, одриче спољашње лепоте. А порок се, пак, на све начине стара да ту форму маскирања учини што ефектнијом.⁵³ Оци Цркве првих времена нису се одрицали природне лепоте. Они су у природној човековој лепоти и лепоти пророде стицали ако не нови, а оно на нов начин осмишљени естетички идеал старине. Они су револтирано иступали против актера порока свих димензија. Од њих се на све начине осуђивало стремљење људи да своја тела украшавају помоћу раскошних одела, драгоцених украса, козметике, јер то, с једне

⁵² Митрополит Амфилохије, *наведено дело*, стр. 56

⁵³ В. Бичков, *наведено дело* стр. 238

стране, води побуђивању сувишних страсти, а са друге стране – умањивању, а каткад и унакаживању природне лепоте тела и лица. Многе имућне жене иако су примале хришћанство нису могле да се ослободе од својих навика носећи перике, или задивљујућим бојењем лица, или необичним тканинама, или пак обиљем драгог камења и златних украса. Тим „распусним и саблажњивим“ начином кићења, по Тертулијану (учитељ Цркве из другог века по Христу), пориче се истинска лепота и прикривање свога лица. Он тврди да се на њих гледа са чисто животних утилитарних позиција. Тертулијан опомиње да драгоцености и украси повећавају лепоту и привлачност жене која побуђује страст код мушкарца. Тако се већ само порекло те врсте уметности и украшавања називало неугледним. Али се не прекоревају само удешавања код жена јер су она присутна и код мушкараца. Мушкарци се брижљиво брију, уклањају и најмању длачицу са подбратка, увијају косу, украшавају главу, настоје да сакрију седе власи, дају телу младалачи изглед и стално гледају у огледало. Римско друштво већ одавно живи само извештаченом, уметничком лепотом, заборавивши да у човеку постоји својеврсна природна лепота. Тертулијан очекује од хришћана да њихов спољашњи изглед одговара духу њихових убеђења, да одговара моралним формама. Чистота и простота хришћанске жене морају да буду тако велике да се њихово изобиље ширило из њеног срца и на њен спољашњи изглед, на одећу. Али нису само идеали целомудрености и скромности потстицали ране хришћане на аскетско удаљавање од раскоши, претеривања, украшавања. Сама сурова стварност, стална спремност да прихвате подвиг мученичке смрти за своје идеале, умањивали су за њих значај спољашњег благостања, укључујући и лепоту, и окретали их пре суровом животу него оном који обилује раскошношћу. Сам социјални положај првих хришћана умногоме је одредио и њихове естетске идеале.⁵⁴

Ранохришћанска естетика је поставила духовне и моралне вредности изнад уско естетичких, и настојала је чак да замени њима естетичке вредности, јер је у римском друштву тога времена постојала веома осетна супротна тенденција. Лепота културног делања или говора често је потискивала духовно значење култа, а и сам садржај говора. Хришћанство је морало у првој фази да се одрекне античког култног естетизма, да би га потом, испунивши све његове компоненте новим значењем, већ усвојило као сопствени и образложило његову неопходност. Да би дошло до средњовековног естетизма, по свој прилици дубљег од античког, нова култура је морала да прође

⁵⁴ Исто

својеврсно „очишћење“, да се, по могућности, одрекне свих, пре ње створених уметничких вредности, да се врати „естетици природе“ да на темељу платонизма и профетизма сазда „естетику духа“ и тек затим, на новом нивоу, да рехабилитује „естетику уметничке делатности“, испунивши је новим духовним садржајем. Хришћанска интуиција је добро осећала да пребацивање човекове еротске енергије из сфере интимних узајамних односа у област духовне љубави према Богу, дугоме и природи може да постане суштински стимуланс развијања благочестивости.⁵⁵ Тај процес је трајао више столећа и био је богат сложеним духовним и социјалним конфликтима.⁵⁶

Summary: One of the basic characteristics of pedagogy is beauty. Beauty that in the broadest sense, means all of the aesthetic means of creating a particular way, the existence and the ultimate meaning of the world, and thus the educational system. Beauty thus becomes the property of the cosmological, anthropological, teantropoloških, ecclesiological, sociological and other features of the world . The man has perpetrated such a nice man, a perfectly sweet but not being completed , and as such holds possibilities of eternal life for real luminary of divine light and beauty. Man as an icon of God and is created with the intention to be a perfectly nice and enlightened because slovesan, because bogopodoban because it is God- and made for something much more sublime and infinitely more valuable than anything that exists.

⁵⁵ Василије Зјењковски, *На прагу зрелости*, Богословски факултет Београд, 1984, стр. 60.

⁵⁶ В. Бичков, стр.244

Akademik Nanad Suzić⁵⁷

Filozofski fakultet

Banja Luka

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 378.1
стр. 99 - 132

KAKO UKLJUČITI STUDENTE U UNIVERZITETSKU NASTAVU

Rezime: U ovom radu autor razmatra niz pitanja značajnih za uključivanje studenata u univerzitetsku nastavu. Polazi od teze da savremeno obrazovanje mora redukovati poučavalački model didaktiziranog školskog sistema u korist obuke đaka za učenje učenja. Potom analizira neopravdanost eurocentrizma u nauci i ukazuje na to da danas potrebujemo objektivne uvide u istoriju nauke. Intelktualna hegemonija evropskih i zapadnih centara moći neopravdano je potisnula značajne naučne doprinose kineske, indijske, arapske i drugih civilizacija. Analizirajući civilizacijski kontekst obrazovanja, autor ističe da je danas dominantna razmjena studenata i profesora, ali ukazuje na činjenicu da to pogoduje širenju uticaja razvijenih civilizacija. Ovdje analizira različite izvore motivacije studenata. Na koncu daje nekoliko sugestija za uključivanje studenata u univerzitetsku nastavu: (1) proučiti saznanja nauke o motivaciji, (2) okrenuti studente studentima, (3) odreći se autoritarne i dominirajuće pozicije, (4) režirati što više praktičnih obaveza za studente, (5) uključiti adekvatne igre i natjecanja i (6) permanentno vrednovati sadržaje rada. Svaku od ovih preporuka treba da prati odgovarajuća emocionalna klima u radu sa studentima.

Ključne riječi: učenje učenja, eurocentrizam, motivacija studenata, civilizacije, emocionalna klima

Kako učenici odrastaju, tako se smanjuje njihovo aktiviranje u nastavi. Konkretno, danas se smatra da je na univerzitetima dovoljno studentima održati „predavanje“, a oni će dalje nastaviti samostalni rad. Ovo je zabluda. Prvi nastavni metod u Bolonji prije više od 800 godina bio je *disput*.

⁵⁷ Nenad Suzić je redovni profesor na Filozofskom fakultetu u Banjoj Luci, predaje Opštu pedagogiju, Sociologiju obrazovanja i Metodiku vaspitnog rada. Korespodenciju u vezi sa ovom radom možete obaviti meilom: nenad_szc@yahoo.com.

Najgrublji prevod ove riječi bio bi diskusija, ali u Kembridževom rječniku nalazimo da se tu radi o iznošenju argumenata i neslaganju sa pozitivnim tvrdnjama ili stanjem (Cambridge, 1998, str. 397). Dakle, na prvom univerzitetu prije 800 godina studenti su bili aktivnije uključeni u nastavu nego danas. Zašto je to tako? Razlog je prvenstveno u nastojanju nastavnog osoblja da objektivizira mjere ishoda akademskog učenja. Malo-pomalo ova objektivizacija se svela na mjerenje zapamćenosti ili na reprodukciju činjenica, a to su najniži kognitivni stupnjevi po Blumu (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956). Ovdje dolazimo do ključnog pitanja: koliko savremeni univerziteti pripremaju studente za život u učećoj civilizaciji XXI vijeka?

Od 2004. do 2010. godine nastalo je deset najtraženijih zanimanja na planeti Zemlji koja ranije nikada nisu postojala (Fisch, McLeod, & Brenman, 2009). Radi se o visoko sofisticiranim profesijama za koje fakulteti danas ne pripremaju mlade ljude. Kako obrazovati ljude za nova zanimanja koja će se sutra pojaviti, a nikada nisu postojala? Za tako nešto postoji rješenje. Mlade ljude treba osposobiti da uče brzo i lako. To osposobljavanje mora biti u okviru oblasti ili određene grane djelatnosti: zdravstvo, energetika, bezbjednost, pravo i tako dalje. Naime, metode učenja su specifične u pojedinim granama djelatnosti. Tu iskrsava jedan veliki problem. Nastavnici ne mogu osposobljavati učenike za učenje ako i sami nisu obučeni za učenje. Logika je jednostavna: nastavnike treba usavršavati u oblasti učenja. To se danas ipak ne dešava. Zašto? Odgovor je jednostavan: o usavršavanju nastavnika ne odlučuju eksperti, nego političari. Osim toga, usavršavanje košta, a političari nisu voljni da se bore za ova sredstva jer ovo ulaganje ne rezultira neposrednim i vidljivim učincima. Treći razlog je u razvoju sofisticirane tehnologije koja mijenja ljude. Konkretno, ako kupite i nalijepite vinjetu na šoferšajbu, vama će se rampe na autoputevima automatski otvarati jer je sistem računarski podešen da sa vinjete skida naplatu koju su ranije obavljali dispečeri – ljudi. Ko ima novac da kupi takav sistem? Imaju bogati pojedinci ili firme. Dakle, hiljade ljudi ostaju bez posla, a oni koji imaju novac zarađuju još više! Postopje i drugi razlozi koji stoje kao prepreka na putu obuke nastavnika u sferi učenja, ali ovdje ih ne želimo elaborirati jer bi to bila posebna studija.

Eurocentrizam

Evropa je u mračnom srednjem vijeku bila pod tamnim plaštom inkvizicije. Pojavom humanizma i renesanse, Evropa se oslobađa teškog

balasta inkvizicije i doživljava procvat. Zahvaljujući tom napretku Evropa i danas znatno robuje periodu romantizma. U nastavnim planovima i programima danas je previše informacija iz tog doba. Taj trend Donald Hirš naziva *evropski romantizam* (Hirsh, Jr., 1996). Zaslijepljena velikim uspjesima i dostignućima nauke, Evropa i danas robuje romantizmu, smatra Hirš (1996). Zaista, Evropa je od tada pa do danas neopravdano prisvajala naučna i tehnološka dostignuća i razvijala „intelektualnu hegemoniju zapadne nauke“ (Gross & Levitt, 1994, str. 219). Egipat, Mezopotamija, Arapski svijet, Indija i Kina, bili su nepresušni izvor evropskim naučnim dostignućima.

Nastojanje da se sveukupna naučna dostignuća pripišu Zapadnoj civilizaciji i Evropi autori danas prepoznaju kao *eurocentrizam* (Amin, 1989; Bala, 2006; Gross & Levitt, 1994; Needham, 1954). Ovaj eurocentrizam kroz noviju istoriju pratile su teze da naučna otkrića u drugim civilizacijama imaju pseudo karakter, da su ukorijenjena u mističnim polazištima. Ni jedan fakultet na svijetu danas nema 100% kadrovsku pokrivenost. Zašto? Ni Oksford, ni Kembridž, ni Harvard ili bilo koji drugi univerzitet nije pokupio svu pamet svijeta, nema eksperte za sve. Oni moraju ustupiti dio nastave i mentorstava profesorima sa drugih univerziteta kako bi pratili i ugradili u sistem najnovija dostignuća nauke. Nemoguće je imati monopol na sva najnovija saznanja nauke, posebno danas kada je stigao internet. Iz toga bi Evropa trebala izvući zaključak da je eurocentrizam u nauci kontraproduktivan. I danas imamo veliki broj naučnih spoznaja koje se taje od javnosti.

Da je eurocentrizam neopravdan pokazuju dostignuća u oblasti nauke i tehnologije nastala u civilizacijama van Evrope. Na primjer, Mo Tzu (481–389, p.n.e.) je u Kini deceniju ranije od Demokrita razvio atomsku teoriju, u Kini se prije nego u Evropi pojavio mehanički sat, korištena je štamparija i barut (Bala, 2006, str. 10), a slično je i sa drugim civilizacijama. Dakle, eurocentrizam možemo danas posmatrati kao civilizacijski plagijarizam. Ipak, to ne znači da se u Evropi i na Zapadu nije bilo otkrića, odnosno da ovu civilizaciju ne možemo smatrati vodećom u sferi novih naučnih spoznaja. Na primjer, prvi atom je razbijen u Kembridžu, industrijski način dobijanja čelika otkriven je u Evropi i tako dalje.

Sve u svemu, nauka ne trpi hegemoniju, a eurocentrizam je drastičan primjer hegemonije koju nije teško istorijski dokazati.

Civilizacijski kontekst obrazovanja

Kraj dvadesetog vijeka dočekan je sa sedam civilizacija na planeti Zemlji, smatra Semjuel Huntington (Huntington, 1996). To su civilizacije: (1) zapadna, (2) islamska, (3) pravoslavna, (4) kineska, (5) hinduska, (6) afrička i (7) japanska (ibidem). Latinoameričku Huntington smatra subcivilizacijom zapadne. On razlikuje civilizacije po šest kriterijuma: (1) po nivou kulture i tehnologije, (2) po vrijednostima, normama i načinu života, (3) po ekonomskoj povezanosti, (4) po vjeri, porijeklu i jeziku, (5) po tome što čine određeni totalitet i (6) po tome što se rađaju i umiru (ibidem). Svaki od ovih kriterijuma traje i razvija se zahvaljujući obrazovanju. Danas smo svjedoci da na planeti Zemlji oko 2% ljudi živi 200 godina ispred ostalih a oko 2% živi 2000 godina iza ostalih. Još uvijek postoji jedan broj ljudi koji vjeruju da je Zemlja ravna ploča! Radi se o ljudima koji nisu prošli određeni sistem obrazovanja, nisu naučili elementarne zakone prirode. Onima koji su dva milenijuma iza civilizacija nedostaje bilo kakav vid organizovanog obrazovanja.

Nacije su srednjevjekovna tvorevina. Nastale su iz naroda, nastale su diferencijacijom manjih skupina u okviru pojedinih naroda. Danas smo svjedoci da se istovremeno dešava proces nastanka nacija i meganacija. Nastanak meganacija je posljedica procesa globalizacije. Više nacija su udružuje i deklariše jedan meganacionalni identitet. Da bi meganacija nastala, da bi se konstituisala, nužna su tri preduslova: (1) da zvanične institucije sistema proklamuju taj novi identitet, (2) da je javnost opredijeljena da prihvati ovo deklarisanje i (3) u civilizaciji mora da postoji ekonomski, kulturni i socijalni milje koji motiviše pojedinca da se opredijeli za meganaciju (Suzić, 2001, str. 209). Proces rađanja novih nacija i meganacija danas teče paralelno. Na primjer, na početku rata u BiH lider bosanskih muslimana Alija Izetbegović zagovarao je novu muslimansku naciju. Dvojica intelektualaca, Zulfikarpašić i Filipović, upozorili su ga da se radi o religijskom, a ne nacionalnom identitetu i predložili novo ime nacije – Bošnjak. Izetbegović je to prihvatio i nastalo je novo ime nacije. S druge strane, svi će se u toj Bosni i Hercegovini, Bošnjaci, Hrvati, Srbi i ostali, rado deklarirati kao Evropljani – meganacionalno. Ako se detaljnije pozabavimo civilizacijskim kontekstom obrazovanja, vidjećemo da danas najrazvijenije civilizacije najviše ulažu u obrazovanje.

Danas živimo u podmakloj drugoj deceniji XXI vijeka, a obrazovanje još uvijek funkcioniše po modelu dvadesetog vijeka. Model po kome funkcionišu civilizacije u ovoj sferi mogli bismo nazvati *razmjena*. Naime, manje razvijene civilizacije ulaze u proces razmjene studenata, udžbenika i uopšte spoznaja kako bi postigle viši nivo razvijenosti. Radi se o još jednoj polugi globalizacije. Oni koji su razvijeniji (Zapad), preko obrazovanja

nameću svoj sistem vrijednosti, stil i način života, tehnologiju, ratnu opremu i drugo, manje razvijenim civilizacijama. Postavlja se pitanje mogu li manje razvijeni izbjeci ovaj sistem oponašanja. Odgovor je pozitivan, ali pitamo se *kako*.

Budućnost obrazovanja

Ako želimo sagledati budućnost, nužno je da pođemo od prošlosti i sadašnjosti. Smatra se da je ljudski govor star sto hiljada godina, a organizovano obrazovanje u formi ideje i prakse počinje tek nešto više od posljednjih trista godina, od ere Jana Amosa Komenskog. Možemo reći da smo danas tek na početku sistematskog i organizovanog obrazovanja. To je upravo šansa svih ljudi na planeti Zemlji, bez obzira na civilizacije. Naime, u obrazovanju svi imaju jednake šanse, ali u nakim civilizacijama obrazovanje nije dovoljno razvijeno. Međutim, ako pogledamo uslove u kojima danas ljudi žive, ako sagledamo uticaj savremene tehnologije, vidjećemo da obrazovanje u svim civilizacijama zaostaje za potrebama savremenog čovjeka.

Pođemo li od prošlosti, ukoliko sagledamo sadašnjost i budućnost, vidjećemo da obrazovanje mora proći kroz četiri faze: (1) poučavanje, (2) učenje učenja, (3) zavoljeti učenje i (4) doživotno učenje (Suzić, 2017). *Poučavanje* dominira pedagogijom još od vremena Jana Amosa Komenskog. Radi se o nastojanju da se pedagogija didakticizira, o nastojanju da se otkriju metode i sredstva kojima bi se sadržaji iz udžbenika i nastavnih planova i programa strpali djeci u glavu. Nastavnik bi potom tražio da to djeca reprodukuju i tu reprodukciju nagrađivao ocjenom. Još polovinom dvadesetog vijeka Blum je ukazao na to da reprodukcija spada u naniže kognitivne procese (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956). To je ostatak prošlosti, nasljeđe iz vremena kada su kalfe trebale da „nauče“ ono što majstori znaju. Radi se o industrijskom načinu proizvodnje, preciznije o počecima ovog načina proizvodnje kada su dominirala zanatska znanja koja radnik treba da drži u glavi i primjenjuje ih na poslu. Danas su stigla vremena sofisticiranih mašina, kada ova znanja nije nužno držati u glavama ljudi, ona su arhivirana u „pametnim“ mašinama. Iako je prošlo vrijeme poučavanja, danas se ovog procesa ne možemo odreći. Na primjer, za učenje učenja nužno je ljude poučavati.

Učenje učenja je imperativ sadašnjosti koji se u sferi obrazovanja ne ostvaruje. Zašto? Prvo da odgovorim na pitanje zašto je to imperativ sadašnjosti. Živimo u učećoj civilizaciji u kojoj može biti sretan onaj ko uči brzo i lako. Dakle. Umjesto poučavanja, škole bi danas trebale prvenstveno da se bave učenjem. Zašto se učenje učenja danas ne ostvaruje u školama i na fakultetima širom svijeta? Prvi razlog je nastavni kadar. Kako da

obučavaju učenike i studente učenju oni koji ni sami ne znaju kako se uči? Dakle, nastavnike treba prvo obučiti za učenje učenja, a tek potom očekivati da oni to realizuju u učionicama. Drugi razlog je inercija. Poznato je da su crkva i škola dvije vrlo dekadentne institucije. Nastavnici oponašaju modele iz prošlosti, oponašaju svoje učitelje jer nisu naučili kako to treba raditi bolje. Treći razlog je nesigurnost futurologije. Od nastavnika ćete čuti kako treba učiti ono što je sigurno, ono što je prošlost već testirala. Tako današnje škole obučavaju učenike više za prošlost nego za budućnost. Četvrti razlog je nastojanje da se u akademskom postignuću učenika objektivno izmjeri naučeno. To znači, da se izmjeri zapamćeno. Postoje i drugi razlozi koji stoje na putu praktične realizacije obuke učenika za učenje učenja. Ljudi uče drugačije nego životinje, ali uče i kao životinje. Na primjer, uslovljavanje, pokušaji i pogreške, uviđanje i rješavanje problema prepoznaćemo kao forme učenja kod životinja, ali i kod ljudi. Međutim, čovjek crta kuću (kognitivno mapiranje), pa je tek potom sagradi – to životinje ne rade. Čovjek zna da poluprečnik nanesen na kružnicu daje idealan šestougaonik, ali pčele to ne znaju. Dakle, za razliku od životinja čovjek uči, pored ostalog, i metafizički. Slijedeći iskustva najefikasnijih ljudi u brzom pamćenju, izveo sam deset metoda i tehnika humanog učenja (Suzić, 2005a, str. 526).

Zavoljeti učenje je najteži zadatak koji stoji pred školama budućnosti. Treba raditi tako da učenici zavole učenje. To nije lak zadatak, ali tu ima jedna prirodna zakonitost. Kada zadovoljava prirodne potrebe, čovjek uživa, a učenje je prirodna potreba. Danas smo svjedoci da ljudi ne vole školsko učenje. Zašto? Jednostavno, mladi uče gradivo kako bi nastavnike zadovoljili, kako bi ih uvjerali da su se potrudili da zapamte ili uvježbaju ono što uče. Djeca danas ne uče za sebe niti za svoj budući život, nego za nastavnike i za školu. Studenti polažu akademske ispite, a u životu ih čekaju sasvim drugačiji ispiti. Da li je moguće zavoljeti učenje? Odgovor je pozitivan, a potvrdu za to daju nam radovi Pola i Geil Denison (1985), Karle Hanaford (1995), Pola Denisona (2006) i drugi. Da bismo zavoljeli učenje, moramo poći od teze da ne učimo samo glavom, nego čitavim tijelom – pokretima, kako tvrdi Pol Denison (2006, str. 43). Djeca vole kretanje, a učenje uz pokrete je mnogo efikasnije od klasičnog memorativno-reproduktivnog modela. To vrijedi i za studente. Oni vole da istražuju, da manipulišu činjenicama, da ih primjenjuju i provjeravaju.

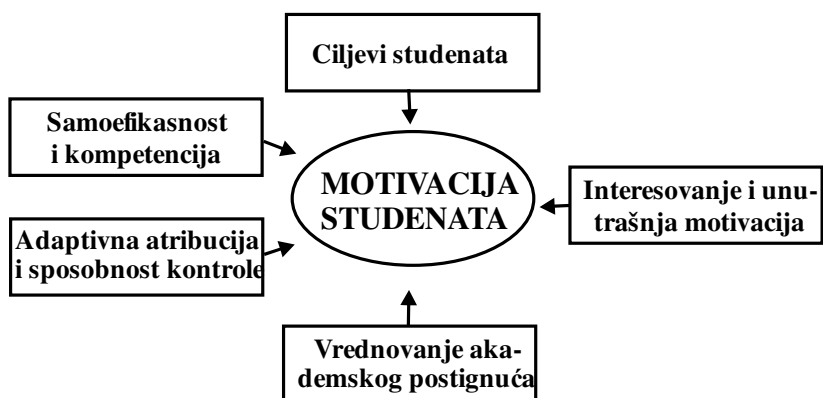
Doživotno učenje je danas hit u savremenoj literaturi. Naći ćete hiljade radova u sferi Life-long learning, ali je nelogično očekivati da osoba doživotno uči, a da ne zna učiti i da nije zavoljela učenje. Dakle, preskočili smo drugi i treći stepen, i ofanzivno forsiramo četvrti! Razni udžbenici andragogije donose naslove kao što su „Metode učenja odraslih“, „Principi učenja odraslih“ i slično, što je notorna glupost. Možemo izlistati metode učenja, a odrasli neka biraju one koje im odgovaraju. Udžbenici andragogije

su danas previše tradicionalni i didacticizirani. Od odraslih možemo očekivati da uče ono što njih zanima, a ne ono što im nudi škola i udžbenik. Najbolji hakeri na ovoj planeti nisu svoje znanje stekli u školama, nego uz kompjuter i samostalan rad. Oni su učili na svoj način, učili su bez prinude, školskog zvona i ocjena. Oni su spremni danima da surfaju po internetu, da postepeno savlađuju novu tehnologiju, a da im to niko ne plaća, da od toga imaju samo zadovoljstvo spoznaje. Doživotno učenje je budućnost obrazovanja, to je budućnost koja je danas već počela.

Danas je planetarno sazrela svijest o važnosti obrazovanja, ali ta spoznaja nije adekvatno operacionalizirana.

Izvori motivacije studenata

Ako želimo sagledati cjelovitu sliku motivacije studenata, nužno je ovu motivaciju razložiti u nekoliko komponenata. To su: (1) percepcija samoeфикаsnosti i uvjerenje o kompetenciji, (2) adaptivna atribucija i uvjerenje o sposobnosti kontrole, (3) visok nivo interesovanja i unutrašnje motivacije, (4) visok nivo vrednovanja akademskog postignuća i (5) ciljevi kao motivi i usmjerivači ponašanja (Suzić, 2005b, str. 18).



Grafikon 1: Izvori motivacije studenata (Suzić, 2005b, str. 19)

Danas se sve više govori o potrebi da studenti treba da budu uključeni u rad privrednih organizacija. Dva su razloga za to: (1) Mnoga rješenja koja potrebuje privreda mogu ponuditi univerziteti i (2) Studenti trebaju primijeniti svoja znanja, njima treba praksa. Ovdje nalazimo nekoliko primarnih motivatora studenata: samoeфикаsnost, kompetenciju, kontrolu, adaptivnu atribuciju. Odnos između privrede i univerziteta se danas razlikuje

u zemljama širom svijeta. Ovdje sigurno ima mjesta za razmjenu iskustava među različitim univerzitetima.

Motivi studenata su *raznovrsni*. Možemo ih posmatrati kao unutrašnje i vanjske. Unutrašnji su oni motivi za koje ne treba nikakva nagrada osim aktivnosti same po sebi, a vanjski su oni koji dolaze spolja kao podsticaj ili motor aktivnosti. Najbolji pregled ovih motiva dajem u Tabeli 1.

Tabela 1

Unutrašnji i vanjski motivi studenata (Suzić, 2005b, str. 22)

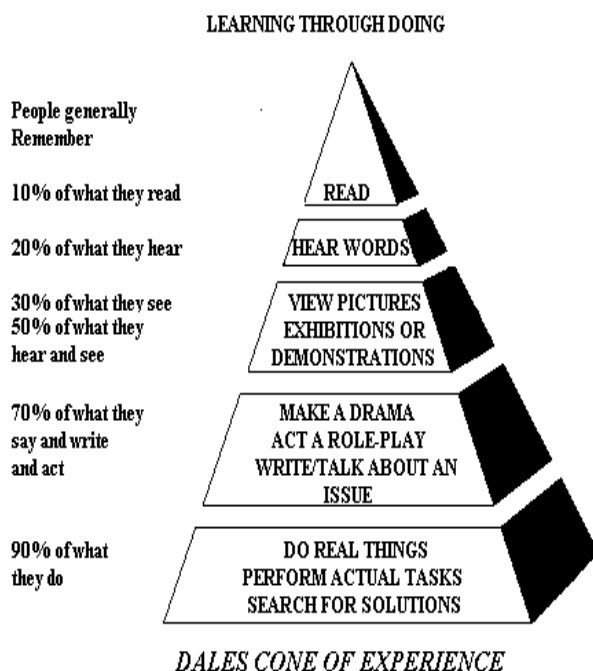
Unutrašnji motivi	Vanjski motivi
– Motivacija postignuća	– Materijalna nagrada
– Kognitivna budnost, kognitivna inovacija	– Školska ocjena
– Optimalna stimulacija	– Pohvala, priznanje
– Eksplorativna aktivnost	– Plaketa, pehar, diploma
– Redukcija neizvjesnosti	– Ekskurzija, ljetovanje, izlet
– Kompetencija i samodeterminacija	– Grafikon školskog uspjeha
– Personalna uzročnost	– Školska izložba, školski list
– Flou doživljaj	– Školska priredba

Postignuće podrazumijeva da će osoba ostvariti (postići) bolji učinak od prethodnog. Teorija motivacije postignuća vodi porijeklo od jednog testa kojim su Atkinson i MekKlilend nastojali izmjeriti tematsku apercepciju (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1958). Dobili su novi test postignuća Riječ *postignuće* danas se raširila kao pojam koji, pored ostalog, pokriva i školski uspjeh. Ovim fenomenom se danas bave brojni autori. Ipak, posebne zasluge za popularizaciju postignuća dali su autori koji su prvi prihvatili ovaj pojam i ostvarili zapažena istraživanja (Heckhausen, 1963; Skowronek, 1970; Tiedmann, 1977). Radi se o potrebi čovjeka da ostvari određeni progres, da ostvari neki učinak ili da postigne željeni cilj.

Kognitivna budnost, kognitivna inovacija se odnosi na permanentnu aktivnost čovjekovog mozga. Mozak radi i kada spavamo. Kognitivna budnost se može prepoznati u više formi: kao disonanca – nesklad između prethodnog znanja i novih spoznaja (Festinger, 1957), kao optimalna budnost – ako je mozak previše pobuđen, to može iritirati, a ako je premalo, to izaziva dosadu (Hebb, 1955), u formi kognitivnih igara (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, d'Apollonia, & Howden, 1995) i tako dalje. Inoviranje i aktiviranje kognicije posebno snažno motiviše studente.

Optimalna stimulacija podrazumijeva da čovjekov nervni sistem ne treba stimulirati ni previše, ni premalo. Da bi se ovo ostvarilo, ličnost razvija informacione standarde (Hunt, 1971). Teza o optimalnoj stimulaciji ima poseban značaj za univerzitetsku nastavu. Konkretno, neki profesori svoju nastavu drže na visokom nivou koji studenti ne mogu da prate. Oni treba da nastavu prilagode studentima, da je drže na optimalnom nivou.

Eksplorativna aktivnost je svojstvena i za ljude i za životinje. Radi se o radoznom ili istraživačkom ponašanju (Berlyne, 1950, 1965, 1971). Kada se subjekt nađe pred nečim novim ili iznenađujućim. On nastoji da otkrije uzrok ili posljedice tog novstva. Kod većine ljudi to rezultira radoznošću (Berlyne, 1971), a kod životinja strahom i bijegom. Za razliku od ljudi životinje bježe. Ovo im je tokom evolucije očuvalo vrstu. Ako žele slijediti spoznaje teorije eksploracije, profesori i asistenti u univerzitetskoj nastavi treba da primijene Dalesovu piramidu iskustva (Grafikon 2).



Grafikon 2. Dalesova piramida iskustva (Hartop & Farrell, 2000)

Redukcija neizvjesnosti je teorijsko polazište koje u osnovi ima postavku da osoba želi da razriješi neizvjesnost predviđanjem budućih događaja, usaglašavanjem vlastitog ponašanja sa standardima, definisanjem vlastitih ja i ostvarivanjem senzorne prijatnosti (Kagan, 1972). Neizvjesnost donosi frustraciju, a osoba želi da tu frustraciju izbjegne, odnosno da ukloni neizvjesnost. Senzorna prijatnost nastaje kada se ukloni neizvjesnost. Osoba može da ukloni uzrok nepodudarnosti ili da reorganizuje svoje kognitivne

strukture (ibidem). Iz Keganove teorije možemo izvesti čitav niz motiva karakterističnih za studente (Slika 1).

Slika 1. Motivi studenata izvedeni po Keganovoj teoriji (Suzić, 2005b, str. 37)

Kompetencija i samodeterminacija su motivi koje najbolje osvjetljavaju radovi Roberta Vajta (White, 1959) i Eduarda Desaja (1975). Teorija kompetencije nastala je kao reakcija na nedostatke homeostatičkih pristupa na koje je ranije ukazao Robert Vajt (White, 1959). On je uočio da određena aktivnost može prethoditi motivaciji, odnosno da motivacija nije samo posljedica. Osoba želi da bude kompetentna, a to znači da čovjek želi djelovati efikasno. Samodeterminacija je pojam koji je Desaj izveo iz Vajtove teorije kompetencije. Osoba želi da sama određuje svoje aktivnosti, da proširi svoju djelotvornost u prirodi i društvu (Deci, 1975). Za razliku od Hanta i drugih teoretičara inkongruencije, Desaj smatra da je osoba motivisana izazovom, a ne samo nedostatkom. Konkretno, osoba može da traga za izazovom, a potom da nastoji taj izazov razriješiti (ibidem). Prikaz Desajevih opservacija izvora motivacija dajem u Tabeli 1.

Tabela 1

Izvori motivacije po Eduardu Desaju (Suzić, 2005b, str. 42)

Elementi motivacije (numerisani) i Izvori motivacije (abecedom)

1. Draži i stimulansi:
 - a) Spoljašnja okolina,
 - b) Memorija,
 - c) Unutrašnji izvori;
 2. Energetski izvori ponašanja:
 - a) Svijest o potencijalnom zadovoljstvu – svjesnost o kvaliteti nagrade koja slijedi ako se ostvari cilj;
 3. Izbor cilja – bira se između više ciljeva;
 4. Ponašanje direktno usmjereno na cilj;
 5. Nagrada ili zadovoljenje (nagrada je spoljašnja, a motivacija intrinzička ili afektivna – zadovoljenjem prestaje aktivnost, a u suprotnom se traga za novim ciljem.
-

Iz teorije kompetencije i samodeterminacije nastali su značajni novi uvidi u ljudsku motivaciju. Na primjer, Martin Seligmen ukazuje na to kako ljudi uče bespomoćnost (Tabela 2), a mardi Dženeri i Vins Napoli (1994) razvijaju Upitnik o kvalitetu nastavnika na fakul-

Tabela 2
Učenje bespomoćnosti (Seligman, 1975)



tetu koji daje odgovore na pitanje kako studenti doživljavaju nastavu na fakultetu.

Sve u svemu, studenti tokom studija stiču profesionalne kompetencije, a one im u značajnoj mjeri omogućuju samodeterminaciju. Dakle, kompetencija i samodeterminacija su snažni motivatori studenata.

Personalna uzročnost polazi od nastojanja čovjeka da ovlada okolinom i da ostvari ličnu uzročnost, tj. da vlastitu sudbinu preuzme u svoje ruke (De Charms, 1968). Za De Charmsa cilj nije zadatak, meta ili objekt koji se postiže, nego je cilj bavljenje datom aktivnošću. Personalna uzročnost nije cilj, nego motivaciono stanje (ibidem). Postoji veliki broj aktivnosti koje motivišu studente preko personalne uzročnosti.

Flou-doživljaj podrazumijeva određeni nivo obuzetosti ili povišeno uzbuđenje koje prožima organizam za vrijeme bavljenja nekom aktivnošću. Tvorac ove teorije je Mihail Čikzentmihalji (Csikszentmihalyi, 1990, 1997). Ljudi se razlikuju po načinu na koji doživljavaju određene aktivnosti. Ovo treba imati u vidu kada radimo sa studentima. Nužno je uzeti u obzir njihovu evaluaciju okolnosti i ishoda akademskih aktivnosti (Csikszentmihalyi, 1990). Autor ove teorije posebnu pažnju posvećuje odnosu igre i rada. Igru prati opuštenost, sloboda, spontanitet, a rad je često naporan, monoton, nezanimljiv i nužan. Kada je osoba obuzeta nekom aktivnošću, ona je opuštena i spontana, organizam prožima blaga ekstaza, čovjek postaje ekstatički obuzet. Takav primjer je alpinizam, igra šaha ili bilo koja aktivnost u kojoj čovjek uživa. Ako otkrijemo studenta koji uživa pri radu na materiji koju mi kao profesori obrađujemo, tada nam je dužnost da takvog pojedinca pomognemo. Najbolji način da mu pomognemo je da ga uključimo u nastavu, da mu ustupimo dio svojih uloga, da ga aktiviramo u nastavi, da ga animiramo kao istraživača.

Osam nevedenih teorija unutrašnje motivacije ne iscrpljuje sve izvore ove motivacije. Postoje i spoljašnji izvori motivacije, a oni djeluju različito

na različite ljude. Još 2003. godine Pol Pintrich je objasnio da podjela na spoljašnju i unutrašnju motivaciju nije apsolutna, da ona ne vrijedi za sve ljude (Pintrich, 2003). Na primjer, Kir Janja tepa dukatčićima da su žuti kao pilići, pokriva ih da im ne bude hladno i kaže da neki zli ljudi hoće da ih potroše, ali on ne da, on ih čuva. Novac je spoljašnji motiv, ali za Kir Janju on je unutrašnji. Dakle, podjela na unutrašnju i spoljašnju motivaciju je relativna jer ne vrijedi za sve ljude. Kao značajne motivatore studenata Pintrich izdvaja: (1) kompetenciju, (2) autonomiju i (3) potrebu za povezanošću sa drugima (ibidem, str. 670). On smatra da u svim učionicama dominira pet baznih motiva: (1) adaptivna samoefikasnost i kompetencija, (2) adaptivna atribucija i lična kontrola, (3) interesovanje i motivacija, (4) visok nivo vrednovanja i (5) ciljevi učenika (ibidem, str. 672).

Pored unutrašnjih, moramo konstatovati da studente animiraju i spoljašnji motivi. Podjela na spoljašnju i unutrašnju motivaciju služi prvenstveno za to da bolje razumijemo fenomen kojim se bavimo. Ovdje se neću posebno baviti tim motivima, ali podsjetiću da primarnih osam imamo date u Tabeli 1. Neka svojstva vanjskih motiva su: (1) oni nemaju trajno dejstvo, (2) ne djeluju snažno kao unutrašnji, (3) oni malo zavise od subjekta na koga se odnose i (4) manje utiču na akademsko postignuće nego unutrašnji.

Zaključak

Ukoliko želi uključiti studente u nastavu, svaki profesor i asistent trebaju: (1) proučiti saznanja nauke o motivaciji, (2) okrenuti studente studentima, (3) odreći se autoritarne i dominirajuće pozicije, (4) režirati što više praktičnih obaveza za studente, (5) uključiti adekvatne igre i natjecanja i (6) permanentno vrednovati sadržaje rada.

Proučiti relevantna saznanja o motivaciji nije tako jednostavno. Postoje hiljade knjiga i radova koji manje ili više parcijalno tretiraju motivaciju, ali svaki od njih baca tračak korisnog svjetla na fenomen koji proučavamo. Veliki broj profesora ne želi ovu vrstu usavršavanja jer narcisoidno smatraju da su u struci dovoljno spoznali, da su stručna saznanja bitna, ali da teorije motivacije nemaju mjesta u njihovom profesionalnom usavršavanju. Neko može biti Ajnštajn u svojoj struci, a da je loš pedagog, iako znamo da je Ajnštajn bio dobar pedagog.

Treba *okrenuti studente studentima*. Profesori obično zadržavaju poziciju autoriteta i moći, poziciju sudije koji presuđuje da li je student svoj akademski zadatak obavio dobro. Da bi studente okrenuo studentima, nastavnik treba primijeniti kooperativne metode učenja, primijeniti interakciju i koedukaciju. Za kooperativno učenje postoje brojne nastavne metode već testirane u praksi (Abrami et al., 1995). Učenici često umiju

bolje objasniti gradivo vršnjacima nego što to čine nastavnici. To je zato što su oni u „zoni narednog razvoja“ (Vygotski, 1978). Ovo možemo izvanredno iskoristiti u radu sa studentima.

Odreći se autoritarne i dominirajuće pozicije ne mogu neki nastavnici. Imati moć odlučivanja o sudbini drugih, biti nadređen, zapovijedati i odlučivati, to su poluge profesije koje se neki nastavnici i asistenti ne mogu odreći. Jedno istraživanje u Beogradu pokazalo je da su učenici strožiji kada sami sebe ocjenjuju nego kad ih ocjenjuju nastavnici. Ako pitamo studenta za koju ocjenu odgovara, on se najčešće snebiva i oklijeva da to kaže. Postoji niz formi samoocjenjivanja učenika, a na nastavnicima je da ih prouče i primijene.

Režirati što više praktičnih obaveza za studente treba zato što prakse danas ima premalo u toku studija. Ovdje postoji bitna razlika među državama. Konkretno, najviše prakse u svojim akademskim obavezama imaju japanski studenti. Japansko iskustvo može poslužiti kao odličan orijentir, ali i korektiv za sisteme studiranja širom svijeta. Mnoga rješenja praktičnih problema u privredi imaju fakulteti i univerziteti. To je razlog da se pojača veza između studiranja i prakse.

Treba *uključiti adekvatne igre i natjecanja* za studente. Neki tradicionalisti će reći da su studenti odrasli i da među njih ne možemo uvesti igru. To nije tačno. Čovjek je homo ludens i igra se cijelog života. Naravno, te igre treba da su prilagođene uzrastu. Konkretno, odrasli rado prate svjetska prvenstva u fudbalu, košarci, tenisu i tako dalje. Ove igre relizuju odrasli, a ne djeca. Dakle, treba samo izabrati adekvatne igre i potom aktivirati studente. Posebno su značajne igre koje aktiviraju i lijevu i desnu polovinu mozga jer čovjek uči čitavim tijelom, a ne samo mozgom (Dennison, 2006). Igru treba spojiti sa natjecanjem i posredovati olimpijski princip da je „važno sudjelovati“.

Moguće je *permanentno vrednovati sadržaje rada* koji ostvaruju profesori, asistenti ili studenti. To je dosta jednostavno: treba se što češće pitati „zašto nam ovo može poslužiti?“ ili „kako primijeniti ova znanja u praksi?“ i slično. Ova pitanja su za neke profesore „tabu tema“, neki jednostavno ne žele takva pitanja. Nastavni sadržaji mogu poslužiti i za takmičenje ili igru koju će studenti u nastavi praktikovati.

Bilo koja od pet navedenih formi uključivanja studenata u akademski nastavni rad ne može bez emocionalnog angažovanja svih učesnika u akademskom radu: profesora, asistenata i studenata.

Reference

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., & Howden, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. New York, NY: Hartcourt Brace.
- Amin, S. (1989). *Eurocentrism*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, *64*, 359–372.
- Bala, A. (2006). *The dialogue of civilizations in the birth of modern science*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Berlyne, D. A. (1950). Novelty and curiosity as determinants of exploratory behavior. *British Journal of Psychology*, *41*(1-2), 68–80.
- Berlyne, D. A. (1965). Curiosity and education. In J. D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process* (pp. 67–89). Chicago, Chicago: Rand Mc Nally.
- Berlyne, D. A. (1971). What next? Concluding summary. In H. I. Day, D. E. Berlyne and J. McV. Hunt (Eds.), *Intrinsic motivation: A new direction in education* (pp. 186–196). Ontario, Canada: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Cambridge (1998). *International dictionary of english*. London, GB: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: Basic Books.
- De Charms, R. B. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behaviour*. New York, NY: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Planum Press.
- Dennison, P. E. (2006). *Brain Gym and me: Reclaiming the pleasure of learning*. Ventura, Calif.: Paul E, Dennison.
- Dennison, P. E., & Dennison, G. E. (1985). *Brain Gym: Simple activities for whole-brain learning*. Ventura, Calif.: Edu-Kinesthetics, Inc.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fisch, K. , McLeod, S. & Brenman, J. (2009). *Did You Know? 3.0 – 2009 Edition*. (accessed on 15. May 2009), available at http://www.youtube.com/watch?v=PHmwZ96_Gos

- Gross, P. R., & Levitt, N. (1994). *Higher superstition; The academic left and its quarrels with science*. Baltimore and London, GB: Johns Hopkins University Press.
- Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Solt Lake City, Utah: Great River Books.
- Hartop, B., & Farrell, S. (2000). The case for an interactive teaching methodology. In N. Suzić (Ed.), *Interactive learning II* (pp. 125–149). Banja Luka, BiH: Ministry of Education of Republic of Srpska.
- Hebb, D. (1955). Drives and the CNS. *Psychological Review*, 62, 243–254.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan, GDR: Anton Hain.
- Hirsh, Jr., E. D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York, NY: Doubleday.
- Hunt, J. McV. (1971). Toward a history of intrinsic motivation. In H. I. Day., & D. E. Berlyne (Eds.), *Intrinsic motivation: A new direction in education* (pp. 1–32). Toronto, Canada: Holt, Rinehart and Winston.
- Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Jenrette, M. S., & Napoli, V. (1994). *The teaching learning enterprise*. Bolton, MA: Miami-Dade Community College.
- Kagan, J. (1972). The measurement of overt aggression from fantasy. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52, 390–393.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1958). A scoring manual for the achievement motive. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 179–204). Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Needham, J. (1954). *Science and civilization in China*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco, CA: Freeman.
- Skowronek, H. (1970). *Lernen und Lernfähigkeit, 2. Aufgabe*. München, GDR: Juventa.
- Suzić, N. (2001). *Sociologija obrazovanja [Sociology of education]*. Sarajevo, BiH: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva RS.
- Suzić, N. (2005a). *Pedagogija za XXI vijek [Pedagogy for the XXI century]*. Banja Luka, BiH: TT-Centar.
- Suzić, N. (2005b). *Animiranje studenata u univerzitetskoj nastavi [Animating students in university teaching]*. Banja Luka, BiH: Fakultet poslovne ekonomije.

- Suzić, N. (2017). Traditional schools in modern age. In D. Soleša, V. Šimović & B. Rosi *Inovaeducation 2017* (pp. 24–46). Novi Sad, Srbija: FIMEK.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.

Nenad Suzić, Ph.D.
Faculty of Philosophy
Banja Luka

HOW TO INCREASE UNIVERSITY STUDENTS' CLASSROOM ENGAGEMENT – AN APPROACH

Abstract

This paper sets out to examine relevant issues of classroom engagement among university student population. The initial contention put forward by the author is that modern day education should move away from the instructive model of didacticized education, and redirect its focus towards the concept of *learning how to learn*. It also deals with the unjustified credit given to Eurocentrism in science, and urges academia to reevaluate the present insights we have about the history of science. The intellectual hegemony of the European and Western world has unjustly contained the vast amount of scientific breakthroughs coming from Chinese, Indian, Arabic and other civilizations. With a civilizational context in sight, the present paper comments on an all-present student and teacher exchange, and notices that such a trend may further contribute to the spread of influence of developed civilizations. The third point of consideration relates to different sources of motivation in university students. Finally, the paper goes on to propose some suggestions as regards to the classroom engagement: (1) provide deeper understanding of student motivation, (2) put university classroom peers (students) in focus of one another, (3) abandon the teacher-centered approach of authoritative and instructional teaching, (4) put emphasis on hands-on teaching methods and practical skills, (5) incorporate game-playing and competitive tasks in everyday teaching, and (6) enable permanent evaluation of all aspects of classroom activities.

Each of these propositions should be put in practice alongside with creation of emotional climate which caters for students' needs.

Key words: learning how to learn, Eurocentrism, student motivation, civilizations, emotional climate As students grow up the level of their classroom engagement is noted to drop over time. There is more chance of this taking place at the university level since the lectures that are given by university teachers are often seen as the point where students take over the learning process from their professors. This approach to learning should be considered as an utter misconception. One of the first teaching methods applied at University of Bologna, dating back to over 800 years ago, was *a dispute*. A dispute, or a discussion if you like, is nothing more than engagement in an argument by providing claims or facts for or against a certain contention (*International Dictionary of English*, Cambridge, 1998). This is to suggest that students at those times (11th century) were more actively engaged in the teaching process than they are today. Why is that so? Most probably in the desire to objectivize the outcomes of the learning process, faculty members have imposed such learning conditions onto their students. Little by little such objectivized teaching paradigm has created favorable conditions for reappearance of memorization and content reproduction on the part of students, which is widely regarded as lower-order cognitive level in Bloom's taxonomy (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956). This is where we need to pause and ask ourselves the following question: How well-prepared will today's university students be for the life and demands of the learning civilization of the 21st century?

The most wanted professions in the world (for the period 2004 to 2010) had not even existed prior to that period (Fisch, McLeod, & Brenman, 2009). What is even more striking is the fact that those were highly-sophisticated occupations that universities across the globe rarely teach their students toward. Of course, it is not an easy task to make up curriculum adjustments to prepare students for jobs and professions that do not exist. However, even when you recognize the matter for what is, there just might be a solution to this problem. Young people should be trained to learn more easily and effectively. To this end, all specific field-related teaching professionals (across various fields, from humanities to social sciences) should strive to introduce teaching methods in order for the students to gain more access to the field-related knowledge. But if teachers are not trained to do that, how can we expect that they can teach their students to do apply any of such learning methods? The answer is: first we need to retrain teachers to apply the modern methodology from the realm of learning how to learn. With such a straightforward solution, how come that we have not yet implied any of these? This is probably in large due to the fact that all major university

reforms are taken away from educators and teaching professionals and placed into the hands of politicians. Regardless of the scope of educational reforms, they are all costly endeavors with very little or no immediate effect – something politicians are not very keen on. Furthermore, in one sense, such an introduction of sophisticated teaching methodology would question many teachers' competencies and their attitudes to novelties in their working environment. To give an example, *electronic vignettes* (colored stickers affixed to a vehicle windscreen) which are used in many European countries to impose road pricing on vehicles, are basically electronic road tolls based on distance travelled and are operated by a sophisticated system with very few people assisting its proper functioning. Only developed countries or rich individuals can purchase such equipment, and what is more, it is something which will inevitably leave thousands of people jobless. There is also a recognition that many other obstacles lie ahead of an effort to introduce new teaching methods to university teachers, but such concerns should be addressed more thoroughly in additional research.

Eurocentrism

Europe had long suffered for the Inquisition in the Medieval Period. With the rediscovery of classical Greek philosophy, Humanism and Renaissance profoundly affected the European intellectual life and rejected the dark cloak of inquisition and clergy. However, it seems that the period that followed soon after, Romanticism, which originated in Europe at the end of the 18th century, has left behind plenty of curriculum content and style of teaching guidelines that persists even today. Donald Jr. Hirsch labels this period as *European Romanticism* (Hirsch, Jr., 1996). Europe has been blinded by the great success of science from the past centuries, says Hirsch. Indeed, Europe has often unduly taken credit for all scientific and technological breakthroughs of the past couple of centuries, thus spreading the idea of *the intellectual hegemony of the Western world* (Gross & Levitt, 1994, p. 219). However, the civilizations of Egypt, Mesopotamia, Arab peninsula, India and China, have been an inexhaustible source of European scientific achievements.

Eurocentrism, the term coined by Samir Amin in the 1970s, has been used to give a rationale for the predominance of European, or Western-world, intellectual and technological social development (Amin, 1989; Bala, 2006; Gross & Levitt, 1994; Needham, 1954). Some proponents of European exceptionalism have often attributed a mystical or pseudo character to scientific discoveries coming from the periphery, i.e. other civilizations. Of course, this has no foundation in any valid set of evidence. Even the most prestigious Western universities, such as Oxford, Cambridge or Harvard,

have not managed to fill their teaching or research positions with the best of the faculty members from around the world. Some of their teachers and lecturers are visiting scholars who readily give their contributions to scientific research at other institutions of higher education across the globe. It is almost impossible to claim monopoly on all scientific heritage and discoveries of the recent years, especially now when we have the global connectedness of the world's scientific community. Eurocentric point of view should be seen as the legacy of colonialism and a counterproductive element in science. For that reason, some of the scientific achievements, in case when they did not originate in the Western world, have been kept away from the general public.

There have been many instances when non-European scientific and technological discoveries preceded their European counterparts. For example, Mo Tzu (ca. 481 – ca. 389 BC) is known as the philosopher who had formulated an atomic theory of the universe at least a decade before the Greek philosopher Democritus. Compass, gunpowder, papermaking and printing, together with other inventions, appeared earlier in China than in Europe (Bala, 2006, p. 10). Eurocentrism is thus to be regarded as an intellectual concept which has plenty of plagiarism in its core. Of course, one should never conclude that European and Western world discoveries are to be rejected or seen as unoriginal – numerous researchers and works from these countries are still among the most prominent in their respective fields (e.g. the first atom splitting procedure was performed at Cambridge, the history of the modern steel industry began in Europe, etc.) To conclude, science and hegemony do not go hand in hand – the concept of *Eurocentrism* is a good example of such a misinterpretation, easily rejected in the face of vast amount of evidence.

Civilizational context of the contemporary education

Samuel P. Huntington (1996) provoked great debate in scholar circles by proposing the idea of new world order divided in seven civilizations: (1) Western, (2) Islamic, (3) Orthodox, (4) Chinese, (5) Hindu, (6) African and (7) Japanese (ibidem). Latin American civilization is seen as a subtype of Western civilization. According to him, there are six criteria by which civilizations are distinguished: (1) level of cultural and technological development, (2) values, norms, and way of life, (3) economic interaction (4) religion, origin and language, (5) what certain totality is made up of, and (6) how these totalities are born and how they die (ibid.). These criteria are all passed on to the next generation by means of educational institutions. Some

2% of today's world population is at least 200 years ahead of the rest of the mankind; even more strikingly, some 2% of the total people on the Earth are 2.000 years behind the rest of the human civilization. There are even people who believe that the Earth is flat! This archaic conception of Earth's shape is probably supported by people who did not go through any form of formal education, let alone got acquainted with some basic principles of elementary physics. They have probably chosen to disregard two millennia of human civilization and education altogether.

The word nation originated in the medieval times to define a group of men, which is distinct from *a people* as a more ethnic and heterogeneous aggregation of men and women, which helped ethnically related groups of people to organize into nations. The process of defining nations, and meganations more recently, has been underway as persistently as ever. The origin of meganations is indisputably related to the ongoing process of globalization. It is a conglomeration of different nations which choose to participate in the concept of meganational structure. The following preconditions need to be met for various national groups to constitute an entity called meganation: (1) a government and its institutions officially proclaim this new identity, (2) people who live within this meganation have accepted to declare themselves as being members of it, and (3) there should be economic, cultural and social milieu that motivates an individual to opt for a meganation (Suzić, 2001, p. 209). Concurrently with the birth of new nations, the process of meganations formation is evident nowadays. For instance, Bosnian muslim's leader, Alija Izetbegovic, was a fierce advocate of the new muslim nation in Bosnia and Herzegovina. Zulfikarpašić and Filipović, two of his fellow intellectuals from Bosnia, reminded him that such a social construct is solely based on religious, not on national, identity – so they came up with the term *Bosniak*, for this new nation. Although the term can be misleading as to denote all inhabitants of Bosnia and Herzegovina, the three constituent nations of BiH, i.e. Bosniak, Croats and Serbs, reluctant to accept the meganational Bosnian identity – particularly the two latter ones, will more easily consent to be part of a meganational identity such as European. This means that civilizational context of education, by extension to our case, is most evident in the developed nations where education is given special attention to.

Although we are well within the second decade of the 21st century, most systems have still not left behind the educational paradigm of the twentieth century. The system of knowledge and information exchange between civilizations could be described as *a barter*. To be more specific, the less developed civilizations enter this sphere of student, teacher and knowledge exchange with more developed nations. Following this pattern, they embark on the process of globalization, and that is how the developed

nations manage to impose their system of values, way of life, technology, and even war equipment onto them. You may be asking, Can less developed societies avoid this system of emulation? The answer is probably *yes*, but the more important question is *how*.

The future of education

To get a grasp of future events, one must start by reflecting on the past and present. The origin of human languages is dated to 100.000 years in the past, whereas the first formulated general theory of education is attributed to John Amos Comenius, the father of modern education. Seen from such perspective, education can be said to be at the initial stage of its overall development. Moreover, that can be viewed as a chance for all people and civilizations across the globe. Education presents people with equal chances – however, not all educational system, particularly those in poorer countries, cater for the learning needs of their people. But not even the developed nations can say that they have educational systems which meet learning demands of the modern humanity.

When put in a historical perspective, education needs to go through the following four stages: (1) teaching (tutoring), (2) learning how to learn, (3) reclaiming the pleasure of learning, and (4) lifelong learning (Suzić, 2017). *Teaching (tutoring)* has been dominating the educational discourse from the times of John Amos Comenius (XVII century). At its core, tutoring has always pursued to *didacticize* the pedagogical practice, by imposing strict and defined set of rules of how to translate teaching content (as designed and presented in national curricula) into measurable knowledge retained and memorized by students. Rote learning and memorization of facts has always been welcome in such educational environment. Needless to say, memorization and reproduction of knowledge stand at the lowest level of Bloom's taxonomy in cognitive domain (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956). These teaching methods may have worked well during the industrial revolution, when young apprentices were expected to retain as much knowledge as possible, and apply it immediately after they had been passed onto them by their maters. With many sophisticated machines and software solutions that offer *knowledge retention* in a completely novel fashion, rote learning and memorization can be redefined in a completely new manner. Instead, educators should put more emphasis on *learning how to learn skills*.

Learning how to learn has almost become an imperative in educational and schooling practice. Why? First let us see why these skills have such a significant importance in the present. As members of the global community of lifelong learning, we can only be truly happy if we master the techniques

of how to learn more effectively and more easily. So instead of focusing only on tutoring and teaching, schools should provide more chances to their students to acquire the skills of effective learning. Why is this not the case in schools and at universities around the world alike? The first thing that springs to my mind is the teaching staff. If they are not familiar with such learning skills, how can we expect their students to be so? We should start with teachers first and then move to the process of classroom dissemination of the new learning methods. Second, it is amazing how inertia plays a major role in the field of education – as if there is something invisible pulling down any emerging novelties in educational settings. So often do we teach by principles and methods which our teachers used on us. Third, we have to give some credit to the uncertainty of futurology. We have often witnessed numerous teachers relying on the well-established and renowned teaching methods, rarely venturing themselves into something they are not certain will work in their classrooms. That is how we almost got stuck in the treadmill of past teaching methods without realizing it. Fourth, it is amazing how all educational institutions are focused on the measurability of the retained knowledge. There are also many other hindrances that block the process of *learning how to learn*. Humans don't learn the same way as animals do, but there are instances when they behave like animals in that respect. For example, conditioning, trial and error, opportunity providing, are all social learning seen in both animals and humans. However, humans can perform cognitive mapping (e.g. house designing, etc.) first, and then build such structures – animals cannot do such things. Trained humans know that a radius applied on the circle gives an ideal hexagon; bees are not aware of that even though they make sets of such wonderful geometrical shapes while they make honey. Humans are therefore able to think metaphysically. A research in speed memory training resulted in recognition of ten methods and techniques of human learning in that respect (Suzić, 2005, p. 526).

Reclaiming the pleasure of learning is probably what educators see as the most demanding challenge they will face in their future. We should be on a constant pursuit of making learning a pleasurable activity. Also, we should always bear in mind that, despite being not an easy task, learning follows one regularity: when people acquire new knowledge and skills, preferably those which meet his/her needs, people show signs of pleasure. It is noteworthy, however, that classroom environment and formal teaching have lost their appeal among young people ever more dramatically over the past decades. Why? It is perhaps because many students claim to learn only to please their teachers, by showing how well they have memorized the teaching content provided by their teachers. As if they learn only to show their teachers and their school authorities they have managed to retain a certain amount of the knowledge they were previously exposed to—it is like

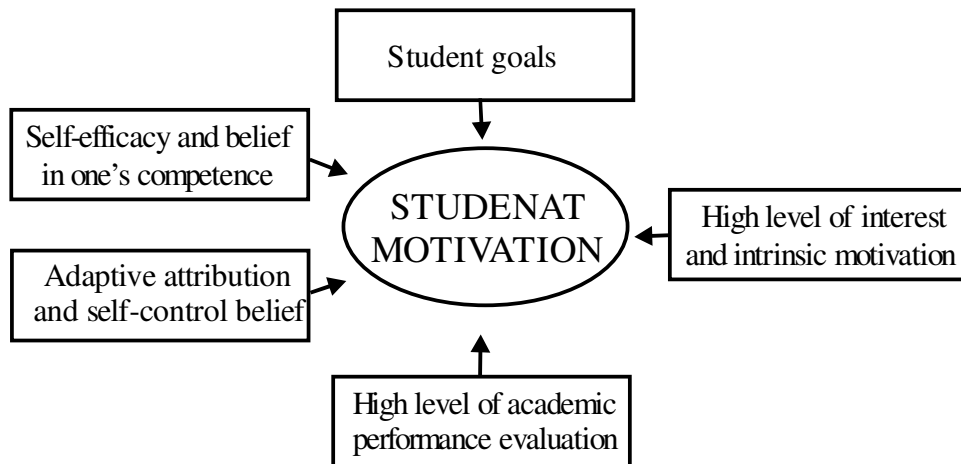
they fail to realize that they should benefit from learning for the sake of their future. Students pass their university exams, but how well will they fare at the *real life exams* that are yet to be passed. Is it possible to learn how to *reclaim the love of learning*? There are many works which support this contention – Paul and Gail Dennison (1985), Carla Hannaford (1995), Paul Dennison (2006), etc. To reclaim the pleasure of learning, one should bear in mind that learning does not only take place in our minds—it is a whole-body activity (Paul Dennison, 2006, p. 43). Children are big fans of moving—learning while moving is much more effective than traditional *stationary* rote learning. The same is true for university students as well. They like to do researches, manipulate facts, check and reproduce scientific findings, etc.

The concept of *lifelong learning* has recently been in vogue among educators. You can very easily come across myriads of works on *lifelong learning*, but the issue of how to teach students to approach learning in a more effective and pleasurable way still remains unanswered. We have virtually skipped the second and third stage of successful learning and redirected our focus onto the fourth stage. All the more, there are wide arrays of works on andragogy, which treat the subject of methods and principles in adult education, with titles like: *How to Teach Adults, Methods and Principles of Teaching Adults*. With such a nonsense approach to education, works like those are condemned to failure from the very beginning. That is nothing better than offering adults list of learning methods so they can choose from it the ones they deem most appropriate for their needs. The theory and practice of andragogy are swarming with traditional-style teaching approaches and didacticism with instructional and informative focus. Adults are usually keen on learning things which are within their focus of interest, not what books and educational institution offer. The best computer hackers in the world were not trained in schools—quite the opposite, they were educated without any form of social coercion, i.e. without being graded or forced to learn something other people thought would be beneficial for them. People like them have personally experienced what it means to devote one's time to learning through technology in order to obtain knowledge they would later use to their benefit and pleasure. *Lifelong learning* is the future of education – the future that has already begun.

There has been recent worldwide awareness about the significance of education, but the question remains as to whether we have been able to put our findings into adequate use.

Sources of student motivation

To get an overall picture of student motivation, we need to take a look at all five of its components: (1) perception of self-efficacy and belief in one's own competence, (2) adaptive attribution and self-control belief, (3) high level of interest and internal motivation, (4) high level of academic performance evaluation, and (5) educational goals as motivational and directional markers (Suzić, 2005b, p. 18).



Graph 1. Sources of student motivation (Suzić, 2005b, p. 19)

It is a current trend in education to provide student with adequate knowledge so that they can easily put their expertise to practical purpose within companies and businesses in general. There are two reasons for this: (1) universities are often ready to offer efficient solution for the needs of business community, and (2) students' needs to put their knowledge to practical purpose are most effectively met by businesses. Here we can see several of the primary sources of student motivation: self-efficacy, competence, control and adaptive attribution. The relation between universities and business is as diverse as ever, and it is more than obvious that contact between these two communities can be very beneficial for both of them.

Student motivation is essentially diversified. They are either internal (intrinsic) or external (extrinsic). Intrinsic motivation is driven by the task itself, whereas extrinsic motivation comes from influences outside the individual. Let us provide some basic examples of both of these motivation types (Table 1):

Table 1

Internal and external motivation of students (Suzić, 2005b, p. 22)

Internal motivation	External motivation
– Motivation of achievement	– Money prize
– Cognitive vigilance, cognitive innovation	– Good classroom grade
– Optimal stimulation	– Praise, recognition
– Exploratory activity	– Certificate, trophy, diploma
– Reduction of uncertainty	– Excursion, summer camp, field trip
– Competence and self-determination	– Report on school achievement
– Personal causation	– School exhibitions, school newspapers
– <i>Flow</i> experience	– School plays

Achievement is here understood as an effort to outdo your own previous result. Attempting to incorporate the mathematical models in the theory of motivation, J. W. Atkinson and D.C. McClelland developed a psychological test which they labeled as *Thematic Apperception Test (TAT)*. (McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell, 1958). Since then, the term *achievement* has become a widespread concept that has been used by educators and teachers alike. There are many educational researchers who have been tackling that issue. However, only few of them, thanks to their breakthrough research in the field, have managed to popularize that seemingly clear construct (Heckhausen, 1963; Skowronek, 1970; Tiedmann, 1977). In popular language, the entire concept is about human need to achieve something, i.e. to make progress while striving to meet the desired goal (goal achievement).

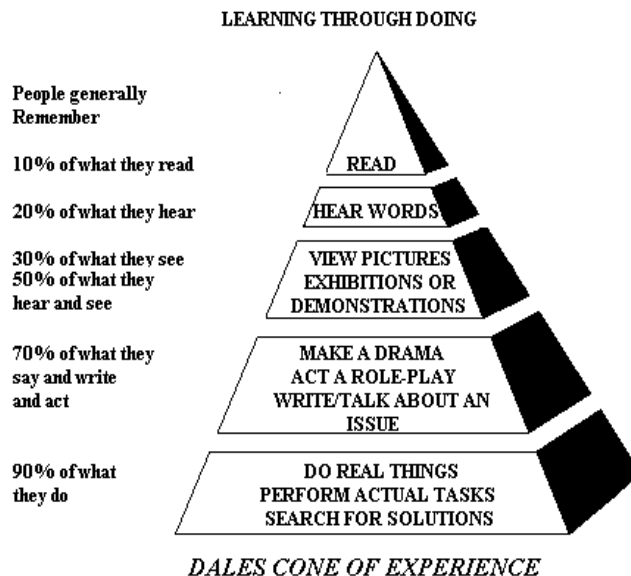
Cognitive vigilance (cognitive innovation) is the human's mind permanent activity. Our brain works even when we are asleep. Cognitive vigilance comes in many forms: *cognitive dissonance* – a mental discomfort which occurs when two or more contradictory beliefs or ideas are held by the same person (Festinger, 1957), *optimal vigilance* – brain functioning between overly active brain (irritation) and insufficient activation (boredom) (Hebb, 1955), *cognitive games* (Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone,

d'Apollonia, & Howden, 1995), etc. Cognitive innovation and activation are strong sources of motivation among student population.

Optimal brain stimulation implies the most favorable stimulation induced on the brain. To achieve that, a person needs to develop certain information standards (Hunt, 1971). The concept of optimal brain stimulation is particularly relevant to the university classroom environment; or more specifically to university teachers, some of whom require a high level attention during their lectures. The demands they have from their students in that respect should be adapted so as to maintain the optimal brain stimulation.

Exploratory activity is characteristic of both humans and animals. It is an act of research and curiosity behavior (Berlyne, 1950, 1965, 1971). When a subject is faced with novelty or surprise, he/she tries to determine the cause/consequence relation of that new phenomenon. The result of such event in humans is normally *curiosity* (Berlyne, 1971), whereas in animals it is usually fear or retreat. That is probably an evolutionary trait which helped them to preserve as species. Assuming that university teachers want to follow the cognitive theory of exploration, they need to apply Dale's Cone of Experience, a concept on audiovisual methods in teaching. (Graph 2).

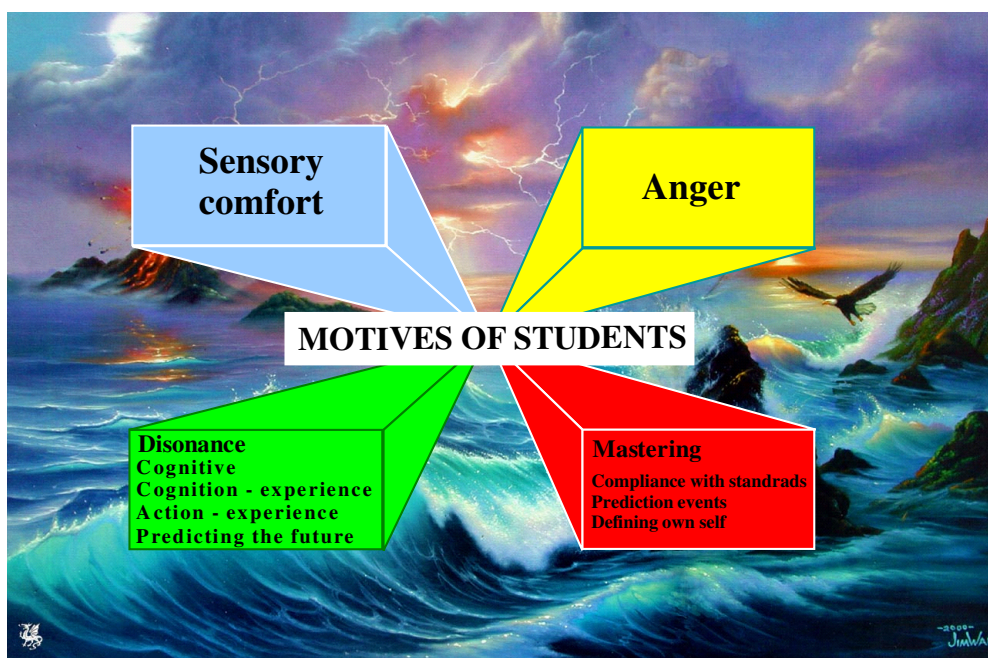
Graph 2. Dale's Cone of Experience (Hartop & Farrell, 2000)



Uncertainty reduction is a theory that asserts the notion that, when predicting future events, people wish to reduce uncertainty by adjusting their

own behavior with certain standards, defining their own self, and achieving sensory comfort (Kagan, 1972). Uncertainty breeds frustration—something most people wish to eliminate. A person can remove the cause of incompatibility or to reorganize his own cognitive structures (ibidem). From Kagan’s theory we can derive a whole set of different motivations that are relevant for student population (Picture 1).

Competence and self-determination are concepts that are best explained in the works of Robert White (1959) and Edward Deci (1975). The theory of competence, as a concept for performance motivation, originated as a reaction to the shortcomings of homeostatic approaches to this field (White, 1959). He realized that an activity can precede motivation, i.e. motivation should not be seen as a mere consequence. Every person is inherently driven to be



Picture 1. Student motivation according to Kagan’s theory (Suzić, 2005b, p. 37)

competent– to act efficiently. Edward Deci proposed self-determination as a concept with the need for competence and autonomy in the basis of intrinsic motivation. People have basic need and motivation to determine their own activities, and to expand the scope of their activities in natural and social environment (Deci, 1975). As opposed to Hunt and other proponents of theory of incongruence, Deci thinks that a person can be motivated by a

challenge, not only by lack of congruence. More specifically, we can first seek for a challenge, and then put our efforts to resolve it (ibid.). Table 2 shows sources of motivation according to Deci.

Table 2

Sources of motivation according to Edward Deci (Suzić, 2005b, p. 42)

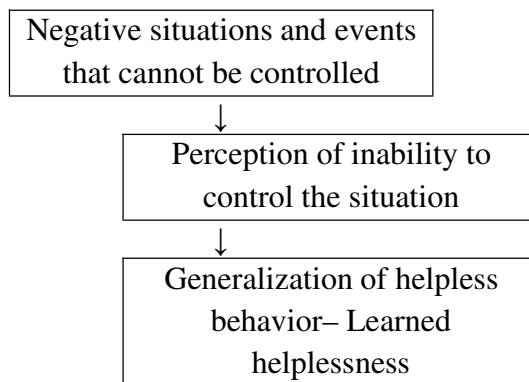
Elements of motivation (in numbers) and **Sources of motivation** (in letters)

-
- 6. Incentives and stimuli:
 - d) Environment,
 - e) Memory,
 - f) Internal sources;
 - 7. Mental sources of behavior:
 - b) Awareness of potential satisfaction—awareness of the quality of reward in case the goal has been achieved;
 - 8. Goal selection—determined in the presence of multiple goals;
 - 9. Behavior directed toward the goal;
 - 10. Pleasure or reward (reward is external, while motivation is intrinsic or affective—if pleasure is achieved, the activity stops; otherwise, the new goal is pursued).
-

The theories of competence and self-determination have provided new points of view in relation to the concept of human motivation. For instance, Martin Seligman examines the concept of helplessness (Table 3), while Mardy S. Jenrette and Vince Napoli (1994) managed to make a questionnaire aiming to give answers on the quality of teaching in universities from the students' standpoint.

Table 3

Learned helplessness (Seligman, 1975)



To be more concrete, students gain professional competence in the course of their studies, which in turn provide for the sense of self-determination. In conclusion, competence and self-determination are strong sources of student motivation.

Personal causation is an individual's effort to remain in control of his environment and to avoid being constrained by external forces, i.e. to take over destiny into his own hands (De Charms, 1968). For De Charms, the goal is neither the task nor the objective that should be reached—he considers that the goal is to engage oneself into activity. Personal causation is therefore not a goal; it is more of a precondition for motivation (ibid.). Indeed, there are many activities that motivate students through personal causation.

The Experience of Flow is the state of the complete absorption with the activity at hand or the situation one is dealing with. The concept of *flow* was outlined by Mihaly Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 1975). People are different in the way they perceive certain activities. That notion should be always borne in mind when teaching university students. We also need to take into consideration their evaluation of teaching environment as well as outcomes of academic activities (Csikszentmihalyi, 1990). Csikszentmihalyi goes on to conclude that game-playing and work are related, and that we should explore the relation of the two. Game-playing is often associated with relaxation, freedom and spontaneity, whereas work is correlated with the feelings of fatigue, monotony, boredom and necessity. When a person is fully involved in an activity, he/she gets relaxed and spontaneous in actions, and the whole body experiences ecstatic immersion. Activities like climbing (alpinism) or chess playing are good examples of wholeheartedly performed activities. If university teachers notice students who eagerly participate in classroom activities, it is their duty to help such students to develop their interests even more thoroughly. The best way to do so is to abandon teacher-centered methods in favor of student-centered activities, with a lot of attention given to student needs, classroom activation and researching competence skills development.

The abovementioned theories of internal motivation (8 in total) are not of course only sources of motivation. There are external sources of motivation which are found to have diverse effects on different people. Paul Pintrich made significant contribution to the field of motivation by his claim that division between extrinsic and intrinsic motivation is not absolute (Pintrich, 2003). To give an example by introducing a fictional character, Scrooge McDuck is a miser who has established a personal relation with his golden coins; he treats them as little yellow chicks, takes care of them by

putting them to bed, polishes them regularly, and protects them from evil people who only wish to waste them. Money is essentially considered as an external motivator, but for people like Scrooge McDuck (or Ebenezer Scrooge, if you like), money is definitely the source of internal motivation. Here we see that the division line between extrinsic and intrinsic often gets blurred. Paul Pintrich observes the following concepts as strong motivation sources for students: (1) competence, (2) autonomy, and (3) sense of relatedness with their peers (ibidem, p. 670). He also claims that there are five basic sources of motivation that play important role in classroom environments: (1) adaptive self-efficacy and competence, (2) adaptive attribution and personal control, (3) personal and situational interest, (4) value calculations, and (5) goal-orientation (ibid., p. 672).

Alongside with internal sources of motivation, university students are very susceptible to external forms of motivation. The distinction between external and internal should be seen like a clear-cut division only for the purpose of understanding the phenomenon. I will not go into details on the matter of those sources of motivation—here I have only sketched eight of them (Table 1). Some basic characteristics of external sources of motivation are: (1) they do not have a lasting effect, (2) they are not as powerful as internal, (3) they are very little dependent on the subject they relate to, and (4) their impact on the academic achievement is considerably lower than the internal sources of motivation.

Conclusion

If university teachers want to impact the level of students' classroom engagement, they need to attempt the following: (1) provide deeper understanding of student motivation, (2) put university classroom peers (students) in focus of one another, (3) abandon the teacher-centered approach of authoritative and instructional teaching, (4) put emphasis on hands-on teaching methods and practical skills, (5) incorporate game-playing and competitive tasks in everyday teaching, and (6) provide for permanent evaluation of all aspects of classroom activities.

Providing deeper understanding of student motivation is surely a demanding task. There are plethora of works and books from this field, and, needless to say, all of them shed some light on this educational phenomenon. Unfortunately, many university professors refuse to accept novel teaching methods, claiming that they have already acquired sufficient level of competence from the subjects they teach—they even consider that the theory of motivation has no place in their professional development. Even someone who is as intelligent as Einstein was, cannot afford to have bad teaching

credentials—though we know that Einstein was an excellent university teacher.

University students should be put in focus of one another. Professors try to retain the position of power and authority in their classrooms, the position that allows only teachers to write evaluations and grade students. In order to provide for student cooperation, professors need to apply cooperative methods of learning, i.e. interaction and coeducation. The theory and practice of cooperative learning have been tackled by many authors (Abrami et al., 1995). Students are often found to be better disseminators of new knowledge than their teachers. That is due to the *zone of proximal development* (Vygotski, 1978). This is something which should not be disregarded by teaching professionals in their everyday classroom environment.

Abandon the teacher-centered approach of authoritative and instructional teaching is something that is not easily achieved by some teachers. This is probably due to the tradition of the teacher-centered approach, which assumes that giving orders and instructions, having means to exercise subordination and power, has long been in the hands of teachers: these instruments of classroom control will not easily be taken away from them. A research conducted in Belgrade, Serbia found that students apply stricter set of grading guidelines than their teachers, when allowed to evaluate one another's classroom performance. Students are often reluctant to admit which grade they are aiming for before the evaluation takes place. However, there are numerous forms of self-evaluation which could be applied in classrooms— and they can all be studied and, later on, introduced to classrooms by teachers themselves.

By putting emphasis on hands-on teaching methods and practical skills we essentially give students opportunity to have more practical forms of learning. To be perfectly candid, there are differences in that respect across nations—Japanese students are known to be most engaged by their teachers in learning practical skills during their university lessons. Their experience should be taken as an example of good relationship between the world of studying and the world of working—something all education system worldwide could use as a beacon in terms of balancing theoretical and practical knowledge. Moreover, one of the reasons to bring academic knowledge closer to its practical implications in the world of work, is the fact universities can sometimes offer solutions for companies and business in their surroundings.

Incorporate game-playing and competitive tasks in everyday teaching. Some proponents of traditional-style teaching will tell you that university students are young adults who do not need any game-playing in their classrooms. That is an entire misconception. The concept of *homo ludens*

applies to all generations, i.e. people of all ages are seeking for game-playing activities. Of course, games should be adapted to meet the needs of participating people. Adults are both participants and spectators of all kinds of sports and games. We only need to select appropriate game-playing activities and engage our students to take part in them. For instance, there are exercises that can be applied in our classrooms, which activate both brain hemispheres: they are known as Brain Gym exercises because they incorporate the whole body learning (Dennison, 2006). Games and competition should be introduced into our teaching practice, because participating is what matters, and we should teach our students to take part in activities which foster competitive spirit.

It is possible to enable permanent evaluation of all aspects of classroom activities performed by professors, teaching assistants and students alike. We should only ask ourselves questions like: *How can we make use of this?* or *How to apply this knowledge in practice?* etc. Sadly, some professors consider questions like these as taboos—they prefer not to talk about them. Curriculum content can be in the focus of student evaluation, but it can also serve as a source of development for game-playing activities.

None of these five forms of students' engagement procedures can be envisaged without full emotional involvement of all classroom participants, i.e. professors, teaching assistants, and students together.

Reference

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., & Howden, J. (1995). *Classroom connections: Understanding and using cooperative learning*. New York, NY: Harcourt Brace.
- Amin, S. (1989). *Eurocentrism*. New York, NY: Monthly Review Press.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372.
- Bala, A. (2006). *The dialogue of civilizations in the birth of modern science*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Berlyne, D. A. (1950). Novelty and curiosity as determinants of exploratory behavior. *British Journal of Psychology*, 41(1-2), 68–80.
- Berlyne, D. A. (1965). Curiosity and education. In J. D. Krumboltz (Ed.), *Learning and the educational process* (pp. 67–89). Chicago, Chicago: Rand Mc Nally.
- Berlyne, D. A. (1971). What next? Concluding summary. In H. I. Day, D. E. Berlyne and J. McV. Hunt (Eds.), *Intrinsic motivation: A new direction in education* (pp. 186–196). Ontario, Canada: The Ontario Institute for Studies in Education.

- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Cambridge (1998). *International Dictionary of English*. London, GB: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: Basic Books.
- De Charms, R. B. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behaviour*. New York, NY: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Planum Press.
- Dennison, P. E. (2006). *Brain Gym and me: Reclaiming the pleasure of learning*. Ventura, Calif.: Paul E. Dennison.
- Dennison, P. E., & Dennison, G. E. (1985). *Brain Gym: Simple activities for whole-brain learning*. Ventura, Calif.: Edu-Kinesthetics, Inc.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fisch, K., McLeod, S., Brenman, J. (2009). *Did You Know? 3.0 – 2009 Edition*. (accessed on 15. May 2009), available at http://www.youtube.com/watch?v=PHmwZ96_Gos
- Gross, P. R., & Levitt, N. (1994). *Higher superstition; The academic left and its quarrels with science*. Baltimore and London, GB: Johns Hopkins University Press.
- Hannaford, C. (1995). *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Solt Lake City, Utah: Great River Books.
- Hartop, B., & Farrell, S. (2000). The case for an interactive teaching methodology. In N. Suzić (Ed.), *Interactive learning II* (pp. 125–149). Banja Luka, BiH: Ministry of Education of Republic of Srpska.
- Hebb, D. (1955). Drives and the CNS. *Psychological Review*, 62, 243–254.
- Heckhausen, H. (1963). *Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation*. Meisenheim am Glan, GDR: Anton Hain.
- Hirsh, Jr., E. D. (1996). *The schools we need and why we don't have them*. New York, NY: Doubleday.
- Hunt, J. McV. (1971). Toward a history of intrinsic motivation. In H. I. Day., & D. E. Berlyne (Eds.), *Intrinsic motivation: A new direction in education* (pp. 1–32). Toronto, Canada: Holt, Rinehart and Winston.
- Huntington, S. P. (1996). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Janrette, M. S., & Napoli, V. (1994). *The teaching learning enterprise*. Bolton, MA: Miami-Dade Community College.

- Kagan, J. (1972). The measurement of overt aggression from fantasy. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52, 390–393.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1958). A scoring manual for the achievement motive. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 179–204). Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Needham, J. (1954). *Science and civilization in China*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco, CA: Freeman.
- Skowronek, H. (1970). *Lernen und Lernfähigkeit, 2. Aufgabe*. München, GDR: Juventa.
- Suzić, N. (2001). *Sociologija obrazovanja [Sociology of education]*. Sarajevo, BiH: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva RS.
- Suzić, N. (2005a). *Pedagogija za XXI vijek [Pedagogy for the XXI century]*. Banja Luka, BiH: TT-Centar.
- Suzić, N. (2005b). *Animiranje studenata u univerzitetskoj nastavi [Animating students in university teaching]*. Banja Luka, BiH: Fakultet poslovne ekonomije.
- Suzić, N. (2017). Traditional schools in modern age. In D. Soleša, V. Šimović & B. Rosi *Inovaeducation 2017* (pp. 24–46). Novi Sad, Srbija: FIMEK.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.

Академик Младен Вилотијевић⁵⁸

Српска академија образовања

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 378.
стр. 133- 142

УЛОГА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА У САВРЕМЕНОЈ ЦИВИЛИЗАЦИЈИ

Резиме: Знање је судбински важно за сваку земљу. Три ступа технологија-економија образовање су главни ослонац напретка и животног стандарда друштва. Позиција високог образовања је врло деликатан и изузетно важна јер оно има предводничку улогу у стварању и дисиминацији иновативних знања. Ритам техничко-технолошких промена је све убрзанији па ће се и послови на радном месту мењати што значи да запослени морају себе мењати. Током следећих година, четири од пет људи радити послове на другачији начин, него што су радили током претходних педесет година. (Џон Денисон 1991). Глобализација је одавно премрежила читаву планету. У глобализацији нема изолације. У тексту се даље указује на утицај тржишта на универзитетско образовање, о односу општег и стручног образовања и о функцији знања у друштву знања и о знању које је у функцији стварања профита.

Кључне речи: Знање, технологија, економија; Глобализација и високо образовање; Техничко-технолошке промене; Опште и стручно образовање.

⁵⁸ Vilotije35@gmail.com

УВОД

Нема потребе посебно доказивати да је данас знање најважнији производни ресурс, по својим ефектима далеко значајнији од финансијског капитала и природних богатстава. Продукција знања, нарочито оног највишег, судбински је битна за сваку земљу која тежи да се одржи у немилосрдној утакмици на светском тржишту. Три стуба технологија – економија – образовање главни су ослонци напретка и животног стандарда у сваком друштву. Џон Денисон (1991) каже да технолошки напредак формира основу економског раста, али да квалитет технолошких способности зависи од квалитета стручне обуке и образовања. Позиција високог образовања је врло деликатна. Ако хоће ефикасно да игра улогу у амортизовању импликација нових технологија, мора да се суочи са два изазова: а) како младе припремити да се снађу и преживе на технолошки вођеном радном месту и б) како обезбедити могућност да већ запослени унапреде своје способности и интелектуални арсенал да би се ефикасно прилагодили технолошким променама. Лондонски *Економист* је још 1986. године писао: „Две ствари су сигурне. Једна је да ће, током следећих година, четири од пет људи радити послове на другачији начин, него што су радили током претходних педесет година. Друга је да ће, осим мале групе технократа, највећи број људи морати поново да иде у школу, да научи *како*“. Ритам техничко-технолошких промена је све убрзанији па ће се и послови на радном месту мењати што значи да запослени морају себе мењати.

Високо образовање и глобализација. Глобализација је одавно премрежила читаву планету и донела собом огромно смањење транспортних трошкова, брзу и свеопшту комуникацију, олакшан проток робе, услуга, капитала, знања и људи и међу најудаљенијим тачкама глобуса. У глобализацији нема изолације. Она омогућава да се информацијама приступи без обзира на просторну дистанцу и у било које време. Услов за дијалог више није општење *лицем у лице*. Студент може завршити студије а да непосредно и не види предавача.

Границе знања су померене. Данило Ж. Марковић (2008) каже да глобализација као вишеаспектни процес доводи и до глобализације образовања и стварања европске зоне високог образовања што је познато као болоњски процес чија је основна идеја уједначавање система високог образовања у свим европским земљама ради јачања узајамних културних веза, веће мобилности студената, наставника и научних истраживања у складу са потребама европског и глобалног

неолибералног капитализма. Аутор оцењује да се уједначавање остварује на рачун смањења општеобразовних (културних) садржаја, а у корист повећавања техничких знања за оперативне (практичне) делатности у друштвеном животу, посебно у економској сфери. Болоњска декларација из 1999. године израз је тежње европских земаља да одговоре на еластичност и ефикасност америчких универзитета и да реформишу своје високо образовање и да наступају јединствено. Декларација предвиђа координацију образовних политика различитих земаља, стварања јединственог европског *простора знања*, усвајање система лако упоредивих знања, успостављање система кредита, троцикличну организацију студија, унапређење европске димензије у високом школству. То је тржишно усмеравање европских универзитета под изразито јаким, утицајем државе која приступа болоњском процесу. То, свакако, не доприноси аутономији универзитета који постаје једна од полуга тржишног капитализма.

Таква концепција образовања као друштвени процес чини се све мање процесом стицања знања (у културолошком смислу речи), а све више процесом обучавања. Ми овим оценама можемо додати да је тај процес обучавања подређен тренутним потребама и да у њему изостаје гледање унапред, изостаје визија. То је потпуно супротно од основног образовног циља – оспособити појединца да се брзо прилагођава све убрзанијим променама – техничко-технолошким и културним – и може имати катастрофалне последице.

Глобализација носи са собом још један проблем, који се тиче образовања, а може се изразити питањем: може ли се све глобализовати? У свету не постоји ни једна надржава. Чланице Европске Уније унеле су у ту заједницу један део свога суверенитета, али су главне националне полуге задржале у својим рукама. Не могу се ради остваривања глобалних циљева запоставити витални национални интереси. Кроз образовање се мора чувати национални идентитет и културна самобитност. Зато, уз нагласак на глобалним садржајима, остаје задатак да се кроз образовни систем, посебно кроз садржаје на факултетском образовању, сачува и национална суштита образовања. Ово је нарочито важно за мале земље које су притиснуте *културним производима* великих који гуше и гурају на маргину националну културу.

Утицај тржишта. Економска логика прожима све поре савременог друштва па је њеном утицају подлегао данашњи универзитет. И овде делује закон понуде и потражње па је економска димензија, карактеристична за глобалистичко друштво толико себи подредила

високо образовање да је државу и остале друштвене чиниоце гурнула на маргину. Садашње стање намеће низ суштинских питања: „Мења ли глобализација суштину високог образовања? Задира ли тржиште у аутономију образовних система и институција? Има ли на универзитету места за вредности које се не изражавају у новцу? Увлачи ли глобализација конзумеризам у поље образовања? Присуствујемо ли настајању економије висококвалификованих или фах-идиотизованих? Да ли хуманистички циљеви образовања треба да буду потчињени економској машинерији и тржишту рада?“ (sklonimisesasunca.blogspot.com/.../visoko-obrazovanj...)

Неолиберални капитализам наметнуо је планети профитне шеме које су почеле захватати и она подручја за која раније и није био примарно заинтересован тако да су многа поља деловања нагло почела да губе своју аутономност. Поставља се питање шта је знање у *друштву знања* на које се добија одговор да је знање роба која доноси профит. Другим речима, то је практично употребљиво знање, инструментализовано знање. У савременим условима мало је шта остало од хуманистичког академизма који је дуго негован у крилу европских универзитета.

По мишљењу Питера Дракера тржиште данас не тражи личности богате културе и широких видика него високо специјализоване стручњаке уског профила. Ефекте ипак не доносе појединци него тимови и организације. То је тржишно схваћено знање. У тим оквирима треба посматрати улогу високог образовања које треба продуктивношћу и иновацијама да подгрева економски раст. Универзитет постаје предузетничка филијала. Савремено високо школство захватила је комерцијализација и приватизација; факултети теже да се домогну властитих прихода и знање продају као робу конкуришући тако један другоме.

„Док су у САД високошколске институције, готово од оснивања, биле препуштене саме себи, те као такве развиле предузетнички приступ, академска култура у Европи битно је другачија. Сам универзитет, уосталом, изворно је европска творевина. Идеја универзитета, чији се корени налазе још у образовним установама античке Грчке, последње је темељне промене доживела почетком деветнаестог века, када је, под утицајем Вилхелма фон Хумболта, немачког научника и министра просвете, средњовековни универзитет доживео битну трансформацију. Хумболтов концепт модерног универзитета, често именован и као елитни модел, у протекла два века имао је изузетно велики утицај, поставши саставним делом глобалног система образовања. Од краја протеклог столећа, међутим, слика

развоја високог образовања у Европи умногоме се изменила.“ (sklonimisesasunca.blogspot.com/.../visoko-obrazovanj...)

Тенденције да се високо образовање посматра као област која је подређена профиту прошириле су се из Америке и ухватиле корен у Европи и читавом свету. Технолошки усавршена економија заснована на знању подстакла је комерцијализацију високог образовања и навела факултете да се на тржишту појаве са понудом своје робе – знања које је постало врло профитабилно.

Однос општег и стручног образовања. Очигледна је опасност од технократског притиска да високошколске установе постану центри за ускостручну обуку и припрему кадрова за тренутне потребе. О томе Роналд Уотс (1987) пише. „Постоји разумљива тенденција да се тражи више техничара, више технолога за примарну технологију, више стручног знања, више рачунарских и економских стручњака. Али, често такве квалификације бивају застареле. Истинска стручна потреба, којој се мора изићи у сусрет, је за креативним и интелектуално ригорозним индивидуалцима који су широко обавештени и отворени. Заиста, у друштву обележеном променама, најкорисније стручно образовање би могло бити оно које полаже темеље за живот испуњен учењем, укључујући значајне промене у послу или каријерама током радног века.“

На овај проблем је врло пластично указао надбискуп од Кентерберија истичући да се образовање све чешће појављује као роба на тржишту. Људски производи образовања постоје не да би служили Богу, него бруто националном производу, а његов садржај се све више процењује у оквирима економске корисности. Дакле, образовање је постало средство до циља пре него циљ за себе. Оно се посматра само као стицање знања и способности које ће доносити материјалне успехе, (Надбискуп од Кентерберија, 1991). Због једнодимензионалног схватања образовања фаворизованог кроз прописе Џорџ Вуд је жестоко критиковао америчку администрацију која се руководи "боксерским резултатима мађународне економске конкуренције, а бруто национални доходак и цифре трговинског биланса чита исто онако како лекар чита пацијентове виталне знакове (Џорџ Вуд, 1996). Овај аутор сматра да се кроз законодавство претерано наглашава стручни аспект јавног образовања, а запоставља се посматрање образовних установа као места где се припремају грађани за активно учешће у демократским друштвеним процесима. Претерана амбиција да се млади припремају само за пословни успех има своју тамнију страну. Она може да води саможивој егоцентричности и нездравој

преокупираности друштвеним статусом или материјалним поседовањима. Из тога се рађа посесивни индивидуализам који као корозија нагриза друштвене односе јер у своме видном пољу нема осећања за друге, не зна за солидарност у невољи. Укратко, позиви образовним установама да буду катализатори пословног успеха запостављају моралну димензију што би савремени свет могло да води у катастрофу. Ако нема те димензије, онда се блистави домети човековог интелекта могу претворити у средства разарања и бити извор несреће за читав људски род уместо да га воде у благостање. Познати психолог В. П. Зинченко каже да за технократско мишљење не постоје категорије моралности, савести, људског осећања и достојанства,

Сврха образовања је да оспособљава појединце да се прилагођавају брзим променама технолошких услова на радном месту, а за то је, независно од нивоа и функције за коју се студент припрема, неопходно широко опште образовање. Оно би требало, поред осталих, да обухвати следеће важне елементе

- мултидимензионалну писменост која подразумева не само писање, читање и слушање него и познавање комјутерских језика ради приступа информацијама у различитим облицима;
- критичко размишљање које обухвата разумевање научних метода и логичких законитости да би се могло расуђивати о чињеницама, постављати суштинска питања и разликовати рационално од реторичког;
- социјалне способности да би се успостављала богата међуљудска интеракција на свим нивоима и разумевале индивидуалне разлике и мотиви;
- способност за доношење важних одлука ради разумевања како кључни органи одлучују, као и политичке, друштвене и културне партиципације у томе одлучивању ослањајући се на животну реалност;
- етичке вредности битне за разумевање функције револуционарних научних открића и спречавање њихове злоупотребе и за схватање међуљудских односа и положаја појединца у тим односима;
- разумевање културних и естетских феномена ради уживања у лепотама уметничких остварења.

У савременом образовању значајнији су основни правци развоја. У табели која следи дате су варијанте тих праваца

Елементи	Постојећа парадигма	Могући развој
Главни задатак човека	Спознаја постојећег света	Усмерено мењање света
Научна основа делатности	Природно-научна метода	Теорија праксе која преображава
Типски задатак има	Само једно правилно решење	Мноштво допустивих решења
Критеријум оцене решења	Само један: тачно – није тачно	Мноштво критеријума: корисност, ефикасност, неупотребљивост
Улога етике и морала	Нема потребе за њима	Неопходни су за избор решења
Главни задатак образовања	Да пружа знања о постојећем свету и његовим законима	Да пружа методологију стваралачког преображаја света
Могућност духовног формирања личности	Само одвојено, кроз хуманистичко образовање	Свакако је могуће и пожељно у процесу рада

Главни правци реформе образовања, поготову универзитетског, су: да се окрене човеку и његовој духовности; да се бори против технократизма а за демократизацију; за хармоничан и слободан развој личности, за интелектуално и морално обгађивање сваког појединца. Битан задатак високог образовања је да оспособљава студенте да се успешно прилагођавају техничко-технолошким променама у раду и да доживотно уче.

Закључна разматрања

Три стуба технологија – економија – образовање главни су ослонци напретка и животног стандарда у сваком друштву. Позиција високог образовања је врло деликатна. Мора да се суочи са два изазова: а) како младе припремити да се снађу и преживе на технолошки вођеном радном месту и б) како обезбедити могућност да већ запослени унапреде своје способности. Током следећих година људи ће радити послове на другачији начин, него што су радили током претходних година. Ритам техничко-технолошких промена је све убрзанији па ће се и послови на радном месту мењати што значи да запослени морају себе

мењати. Највећи број људи ће морати поново да иде у школу, да научи како на нов начин обављати нове послове.“.

Глобализација је одавно премрежила читаву планету. У глобализацији нема изолације. Дијалог више није општење *лицем у лице*. Студент може завршити студије а да непосредно и не види предавача.

Данило Ж. Марковић (2008) каже да глобализација као вишеаспектни процес доводи и до глобализације образовања и стварања европске зоне високог образовања. Аутор оцењује да се уједначавање остварује на рачун смањења општеобразовних (културних) садржаја, а у корист повећавања техничких знања за оперативне (практичне) делатности у друштвеном животу, посебно у економској сфери.

То је потпуно супротно од основног образовног циља и може имати катастрофалне последице.

Не могу се ради остваривања глобалних циљева запоставити витални национални интереси. Кроз образовање се мора чувати национални идентитет и културна самобитност. Ово је нарочито важно за мале земље које су притиснуте *културним производима* великих који гуще и гурају на маргину националну културу.

Економска логика прожима све поре савременог друштва па је њеном утицају подлегао данашњи универзитет. И овде делује закон понуде и потражње. Садашње стање намеће низ суштинских питања: „Мења ли глобализација суштину високог образовања Има ли на универзитету места за вредности које се не изражавају у новцу? Увлачи ли глобализација конзумеризам у поље образовања Да ли хуманистички циљеви образовања треба да буду потчињени економској машинерији и тржишту рада.

Поставља се питање шта је знање у *друштву знања* на које се добија одговор да је знање роба која доноси профит. У савременим условима мало је шта остало од хуманистичког академизма који је дуго негован у крилу европских универзитета.

По мишљењу Питера Дракера тржиште данас не тражи личности богате културе и широких видика него високо специјализоване стручњаке уског профила. Универзитет постаје предузетничка филијала. Савремено високо школство захватила је комерцијализација и приватизација; факултети теже да се домогну властитих прихода и знање продају као робу конкуришући тако један другоме.

Идеја универзитета, чији се корени налазе још у образовним установама античке Грчке, последње је темељне промене доживела почетком деветнаестог века, када је, под утицајем Вилхелма фон Хумболта, немачког научника и министра просвете, средњовековни

универзитет доживео битну трансформацију. Хумболтов концепт модерног универзитета, често именован и као елитни модел, у протекла два века имао је изузетно велики утицај, поставши саставним делом глобалног система образовања)

Тенденције да се високо образовање посматра као област која је подређена профиту прошириле су се из Америке и ухватиле корен у Европи и читавом свету.

Очигледна је опасност од технократског притиска да високошколске установе постану центри за ускостручну обуку и припрему кадрова за тренутне потребе.“

На овај проблем је врло пластично указао надбискуп од Кентерберија истичући да се образовање све чешће појављује као роба на тржишту. Његов садржај се све више процењује у оквирима економске корисности. Дакле, образовање је постало средство до циља пре него циљ за себе. Оно се посматра само као стицање знања и способности које ће доносити материјалне успехе. Џорџ Вуд је жестоко критиковао америчку администрацију која се руководи "боксерским резултатима мађународне економске конкуренције, а бруто национални доходак и цифре трговинског биланса чита исто онако како лекар чита пацијентове виталне знакове (Џорџ Вуд, 1996). Претерано наглашава стручни аспект јавног образовања, а запоставља се посматрање образовних установа као места где се припремају грађани за активно учешће у демократским друштвеним процесима. Она може да води саможивој егоцентричности и нездравој преокупираности друштвеним статусом или материјалним поседовањима. Познати психолог В. П. Зинченко каже да за технократско мишљење не постоје категорије моралности, савести, људског осећања и достојанства,

Сврха образовања је да оспособљава појединце да се прилагођавају брзим променама технолошких услова на радном месту, а за то је, независно од нивоа и функције за коју се студент припрема, неопходно широко опште образовање.

Главни правци реформе образовања, поготову универзитетског, су: да се окрене човеку и његовој духовности; да се бори против технократизма а за демократизацију; за хармоничан и слободан развој личности, за интелектуално и морално обогаћивање сваког појединца. Битан задатак високог образовања је да оспособљава студенте да се успешно прилагођавају техничко-технолошким променама у раду и да доживотно уче.

Литература

Марковић Ж. Д. (2008). *Глобализација и високошколско образовање*. Издавачи Универзитет у Нишу и Државни универзитет у Новом Пазару.

Savićević, Dušan (2007). *Socio-filozofski osnovi Bolonjske deklaracije*, Pedagoška stvarnost, 53(7-8)

Visoko obrazovanje u procesu globalizacije - Skloni mi se ...
sklonimisesasunca.blogspot.com/.../visoko-obrazovanj...

https://en.wikipedia.org/wiki/Peter_Drucker

VASPITANJE PREDUZETNIKA – STRATEŠKI CILJ GLOBALIZACIJE

Abstrakt: *Demokratizacija društava u Jugoistočnoj Evropi, započeta devedesetih godina prošlog veka, poklapa se sa vremenom opšte globalizacije. Taj planetarni proces homogenizacije sveta, utemeljen na neoliberalizmu, tržišnoj ekonomiji i sve intenzivnijem razvijanju tehnike i tehnologije, vođen je interesima stvaranja prestižnih kompanija i ekonomski snažnih društvenih zajednica. Ključne reči u shvatanju procesa globalizacije su konkurencija i uspeh na tržištu. Globalizacija se, iz aspekta institucionalnog vaspitanja i obrazovanja shvata kao nešto što je zadato (dato) i prema čemu se nužno moramo upravljati.*

Da bi se društva u tranziciji snašla u vrtlogu globalizacijskih zbivanja morala bi da shvate neminovnost stvaranja jedinstvenog ekonomskog, političkog i kulturnog prostora i sve protivrečnosti koja ih prate. Iz aspekta vaspitanja i obrazovanja, posebno učenja, taj proces podrazumeva brzi transfer univerzalnih znanja, nova otkrića u nauci, tehnici i tehnologiji i vaspitanje za stalno nove izazove. Sistem vaspitanja i obrazovanja koji smo imali, a koji i sada nosi brojne terete prošlosti, postaje upitan.

Svemu treba dodati kulturološke promene koje označavaju naše vreme, a koje su povezane sa zahtevima modernizma, postmodernizma i medijalnog društva.

Ključne riječi: *Globalizacija, vaspitanje, obrazovanje, preduzetništvo, tržišna ekonomija, konkurencija...*

Iako je izvor koga citiramo nastao znatno ranije, ne postoji razlog da se ne složimo sa konstatacijom da je „...malo pravih socioloških studija o stvarnoj prirodi promena u postsocijalističkim društvima, posebno na prostoru Balkana...“(Mitrović, Lj., 2002 : 9). Krupne društvene promene, u pravcu demokratizacije, dogodile su se u mnogim društvima koja su napuštala nedovoljno razrađen i nedovoljno društveno prihvaćen

⁵⁹ saitkacapor@gmail.com

socilaistički model. Pored zemalja bivše Jugoslavije (Srbija, Hrvatska, Slovenija, Bosna i Hercegovina - sa svoja dva entiteta i jednim distriktom, Crna Gora, Makedonija) slične procese tranzicije prolaze i: Slovačka, Češka R, Mađarska, Uzbekistan, Albanija, Belorusija, Rumunija, Estonija, Bugarska, Litvanija, Kazahstan, Kirgistan, Letonija, Rusija, Turkmenistan, Azerberdžan, Tadžikistan, Jermenija, Ukrajina, Gruzija, Moldavija... Razlike su utoliko vidljivije što su zemlje bivše Jugoslavije, posebno Bosna i Hercegovina, doživele i ratna zbivanja, stradanja, izbeglice, a Srbija i NATO agresiju sa bombardovanjima i brojnim ljudskim žrtvama i unštavanjem materijalnih dobara.

Kao što se može zaključiti i naše društvo je, kao i cela Evropa, u fazi dubokih pomena. Te pomene je sve teže kontrolisati i njima upravljati. Pored pocesa globalizacije, to su i sledeće pomene:

- sve veća složenost i pluralizam društva;
- složen svet medija;
- duboke pomene u porodici;
- rapidan razvoj nauke, tehnike i tehnologija;
- različiti oblici netolerancije, ksenofobije i rasizama;
- međunarodni ekonomski poredak itd.

Svim tim elementima treba dodati kulturološke pomene koje označavaju naše vreme, a koje su povezane sa zahtevima modernizma, postmodernizma i medijalnog društva. Podsećamo na sledeće: sekularizacija, pevlast naučne racionalnosti, demokratija, ljudska pava, slabljenja identiteta pipadnika mnogih naroda, pomene vrednosti, novo razumevanje vremena. Isto tako i Evropa je angažovana u potrazi za vlastitim identitetom, vlastitim korenima, vlastitim projektom budućega ostvarenja. Nalazimo se ped velikim i dubokim pomenama načina razmišljanja i delovanja koje Evropi otvaraju nova temeljna pitanja u pogledu budućnosti: s kakvom će se koncepcijom čovek suočiti u skorijoj budućnosti? Brojna iskustva i zahtevi koji zadiru u dostojanstvo ljudske osobe ozbiljno prete slici čoveka (kloniranje, eutanazija, pobačaj ...), napuštaju se moralne osnove storene u istoriji čovečanstva. Taj širi društveno-kulturni i politički kontekst snažno utiče i na svet mladih, na njihove vrednosti, želje, probleme. Mnogi problemi s kojima se suočavaju učitelji u školskom okruženju u velikoj su meri tek simptomi složenijih pomena koje se događaju u savremenom svetu.

Zemlje nastale iz bivše Jugoslavije su nespremne dočekale njeno rastakanje. Isto tako, nespremne su dočekale globalno civilno društvo, odnosno „civilno društvo koje adresira svjetska pitanja, uključuje transgraničnu komunikaciju, ima globalnu organizaciju te radi pod pretpostavkom nadteritorijalne solidarnosti“ (Petrinić, I., 2000). Pored suočavanja sa višepartijskim demokratskim društvom, koje sebe vidi kao deo globalnog sveta, a u čijoj osnovi je tržišna orijentacija u privređivanju, našu

stvarnost su preplavile brojne pojave koje su do sada bile nepoznate: „globalizacija“, „civilno društvo“, „neprofitni sektor“, „nevladine organizacije“, „lobiji“, „aktivističke mreže“, „grupe za pritisak“, „privatizacija“, „neoliberalizam“, „ofshor kompanije“, „pranje novca“... U višepartijskim demokratskim društvima odomačili su se pojmovi: pluralizam, anarhistička udruženja, feminističke organizacije, LGBT ljudska prava, gey brakovi, kloniranje (ljudi?), pacifističke organizacije, fašističke organizacije, verske sekte, militarizam, liberalne vrednosti, sekularizam, ksenofobije, terorizam, nasilje... Kada je u pitanju obrazovanje dovoljno je pomenuti novine iskazane kroz sledeće pojmove: „alternativne škole“, „privatne škole“, „privatni fakulteti“, „privatni univerziteti“, „distance learning“, „curriculum“, radionička nastava“, „nastavni rad u focus grupama“, „otvorena škola“, škola bez zidova“, „diploma dan na dan“, „štančanje diploma“, „kupljene diplome“... U toj oblasti su novine i „uzete“ (umesto stečene) diplome, „neregularan“ (umesto regularan) rad univerzita i srednjih škola, „neakreditovani“ (umesto akreditovani) nastavni planovi i programi itd. Dve najbitnije pedagoške kategorije iskazane našim rečima – vaspitanje i obrazovanje, sasvim jasne i određene zamenjene su za tuđice – edukacija, educirati, *education*, ušta sve češće nastavnici svrstavaju i vaspitanje i obrazovanje i učenje i shvatanje i prihvatanje i ponašanje... Kada je u pitanju život ljudi u socijalnoj strukturi, sve se svodi na proizvodnju, razmenu, trgovinu i potrošnju dobara. Slabljenjem (zamiranjem) efikasnog, sistematskog i planskog rada na vaspitanju slabi (zamire) kultura, čime se trajno dovodi u pitanje očuvanje vrednosti nastalih u prošlosti, očuvanje tradicije i konačno – očuvanje identiteta.

O globalizaciji, u kontekstu savremenog procesa vaspitanja i obrazovanja, pisali su brojni naši i inostrani pedagozi. „Ključna reč u shvaranju procesa globalizacije je konkurencija. Konkurencija u svim oblastima života “...profesionalizam na najvišem nivou, efikasnost i vrhunska poslovnost, moderna komunikacija, fleksibilnost i prilagodljivost tržištu, to su kvalitete ... koje preovlađuju u modernom svetu globalizacije“(Suzić, N., 1999:2). „Neki autori (Cornoy, 2000), složene odnose između globalizacije i obrazovanja razmatraju iz tri aspekta: iz aspekta finansija, iz aspekta tržišta i iz aspekta „pedagogije“. Takav pristup globalizaciji obrazovanja ocenjujemo jednom od najkonkretnijih u literaturi koja se bavi međuzavisnošću ove dve realnosti savremenog života...“ (Kulić, R., 2010:15-16). Globalizacija se, iz aspekta institucionalnog vaspitanja i obrazovanja shvata kao nešto što je zadato (dato) i prema čemu se nužno moramo upravljati. Tim pojmom se u najopštijem smislu označava niz međusobno povezanih promena usmerenih na uređenje sveta u celini. S obzirom na to neophodno je izgrađivati novu koncepciju institucionalnog vaspitanja i obrazovanja koja odgovara životu ljudi u demokratskom društvu,

sa tržišnom orijentacijom u privređivanju, koje sebe vidi kao deo moderne Evrope odnosno globalnog sveta.

U procesu globalizacije nastaju brojne pozitivne, ali i negativne posledice na proces vaspitanja i obrazovanja. Mnogi izvori navode da globalizacija donosi sledeće negativne posledice, čiji efekti se odnose i na proces vaspitanja i obrazovanja: „hegemonizam i nasilno nametanje političkih, ekonomskih, vojnih, naučnih, tehnoloških, kulturnih interesa..., eksploatacija prirodnih resursa, izvoz zastarelih tehnologija, koncentracija kapitala u svetskim centrima, kulturna asimilacija itd“ (Mušić –Popović, I., 2016, <http://nardus.mpn.gov.rs>). O nekim (bitnim) karakteristikama globalizacije koje se odnose na proces vaspitanja i obrazovanja svoje stavove iznose naši poznati pedagozi: „Svetski eksperti za vaspitanje i obrazovanje ukazuju na glavne karakteristike, probleme i protivurečnosti koje se moraju imati u vidu u projekcijama ciljeva, sistema, sadržaja, organizacije i tehnologije ostvarivanja vaspitno-obrazovne delatnosti u 21. veku. To su u prvom redu: globalizacija sveta (stvaranje jedinstvenog ekonomskog, političkog i kulturnog postora sa brojnim protivurečnostima); sve brži transfer znanja i tehnologija; porast uloge znanja kao razvojnog resursa; univerzalizacija znanja, vrednosti i obrazovanja; težnja ka ostvarivanju demokratskih ideala društva i njegovoj humanizaciji, i nepekidine pomene, ponalasci i napredak u nauci, tehnici, tehnologiji i proizvodnji“ (Ilić, M., Nikolić, R. i Jovanović, B., 2012:151).

Jedna od gorućih tema, vezanih za proces globalizacije jeste pitanje očuvanja identiteta. Naime, identitet naroda nekoliko velikih svetskih sila nije upitan. Problem očuvanja identiteta imaju mali narodi, ne samo u Evropi, nego i u svetu u celini. Očuvanje identiteta je najuže vezano uz proces vaspitanja i obrazovanja. „U savremenom globalizirajućem društvu odnosi i oblici društvenog i državnog života vrlo su složeni, i vrlo često protivurečni, što dovodi do niza teškoća u obrazovnim sadržajima pa i u sadržajima nacionalnog obrazovanja. Čak se postavlja i pitanje potreba nacionalnog vaspitanja i razvijanja patriotskih osećanja i patriotizma kao vrednosne orijentacije“ (Marković, D. Ž., 2010:33). Sličnu misao nalazimo i u sledećem izvoru: „...globalizacija mimo naše volje požima sve segmente društvene i individualne egzistencije“ (Ilić, M., 2010:99).

U našoj tradicionalnoj školi ključno pitanje koje se postavljalo pred eksperte koji su sačinjavali nastavne planove i programe, bilo je: Šta učiti? To isto pitanje se penosilo na nastavnika. Globalizacija, odnosno konkurentnost na tržištu, sada nameću drugo glavno pitanje: Kako učiti i za šta spemati učenike, odnosno buduće aktivne članove društva. Tradicionalna škola ne može više zadovoljiti zahteve globalnog tržišta. Globalno tržište traži aktivnog i samostalnog učesnika, koji brzo uočava probleme i iznalazi adekvatna rešenja, koji je speman da se peorijentiše na nove poslove i da u

njima postigne zavidne rezultate. Ključna reč kojom bi se mogao predstaviti čovek spreman za život u ovom vremenu i vremenu koje dolazi jeste fleksibilnost. Rigidna škola ne vaspitava fleksibilnost. Za pipemu takvog stručnjaka potrebna je škola u kojoj je nastavni rad ispunjen aktivnošću od strane učenika, u kojoj ne postoji „slepa poslušnost“ i „apsolutna disciplina“, u kojoj je memorisanju supotstavljeno učenje putem otkrića i vlastite aktivnosti učenika... U tradicionalnoj školi se pipema za život vrši u „... strogo kontroliranim, umjetno ostvarenim, od strane nastavnika vođenim aktivnostima...“ (Armstrong, T., 2008:157), što je najjasniji pokazatelj neprimerenosti škole životu (Kačapor, 2010).

Globalizacija je nužno donela proces privatizacije (svega i svašta, šta treba i šta nesme), te je društvo trajno i nepopravljivo inficirano neoliberalizmom (bio on kao filozofski pojam dovoljno ili nedovoljno shvaćen, pravilno ili nepravilno definisan). U oblasti obrazovanja privatizovane su institucije vaspitanja i obrazovanja od vrtića do univerziteta, pa čak i akademije nauka. Time su stvorene mogućnosti da se na vaspitanje i obrazovanje gleda kroz prizmu profita, što nužno vodi u nejednake kriterijume sticanje certifikat o stručnoj ospobljenosti budućih stručnjaka i do stvaranja nejednakih šansi da se postignu određeni profesionalni benefiti ili „zauzmu“ mesta u kadrovskoj strukturi. Ono o čemu malo ko vodi računa jeste ko bira sadržaje za kurikulume, ko i sa kojim ciljem usmerava učenike i za šta se oni ciljano, sistematski i planski pripremaju. Proces neoliberalizma u oblasti vaspitanja i obrazovanja, kao zajedničkog dobra čitavog društva (pa i globalne zajednice) ide tako daleko da postoje „škole“ i „univerziteti“ na kojima se diplome ne stiču, već se dobijaju po sistemu „platio sam i pripada mi!“. Društva u tranzicij, naše kao i brojna druga, u praksi ne razluke stečene i dobijene diplom, te je pojam „akreditacija“ sve više farsa kojoj podležu institucije sistema vaspitanja i obrazovanja. Neke „mere“ koje se preduzimaju u cilju unapređivanja sistema školstva, poput završnih ispita za eksternu maturu, tiču se samo one društvene grupacije koja još uvek kruto veruje u državnu organizaciju, dok se druge grupacije građana u procesu neoliberalizma snalaze da mimo sistema, brzo i lako dolaze do krajnjeg cilja – preuzimanja certifikata koji svedoče o „stečenom“ formalnom obrazovanju, bez obzira na šupljine u znanjima, stečenim veštinama i navikama. Odobravanjem privatizacije i akreditovanjem institucija u oblasti vaspitanja i obrazovanja, koje predstavljaju opštedruštveni interes, posebno dela koji se tiče pripreme kadrova za rad u tom sistemu (vaspitača, nastavnika, profesora – pedagoga) stvaraju se uslovi za nastajanje heterogenog sistema u kome nije moguće kontrolisati, posebno je nemoguće ujednačavati kvalitet vaspitanja i obrazovanja, odnosno konačne ishode tog sistema. Ključno pitanje je da li društvo prepoznaje slabosti i opasnosti koje prete i da li preduzima mere za njihovo predupređivanje? Odgovor je svima jasan:

društvo prepoznaje probleme, ali postaje nemoćno da ih rešava i prepušta ih slobodnom toku događaja po sistema „nek stvari teku...“ U stvarnom životu, broj „jakih“ u društvu, koji su se u procesu privatizacije „snašli“ sve se više smanjuje dok je broj slabih i nemoćnih sve veći, a oči te većine su i dalje usmerene prema jedinjoj nadi – školi.

U ovom vremenu, u kome je vaspitanje preduzetnika strateški cilj globalizacije, stručni i naučni radovi pedagoga, posebno monografija i udžbenika, kao i u ranijim periodima, najčešće započinju pregledom razvoja pedagoške misli, od Sokrata, Platona i Aristotela, preko Marka Fabija Kvintilijana, Jana Amosa Komenskog i Herbarta, ponekad i naših slavni pedagoga do najistaknutijih savremenika.

Taj pristup nije sporan i nije predmet naše rasprave. Autor ovogih redova je i sam u svojim dosadašnjim tekstovima tako postupao. Želimo nametnuti raspravu o tome u kojim društvenim okolnostima se slušao glas pedagoga i koliko se taj glas sluša danas. Tako, na primer, iz slavne prošlosti Antičke kulture, bilo Grka, bilo Rimljana, bilo Blistog ili Dalekog istoka, među najupamćenijim nosiocima progressa spadaju imena pedagoga. Nisu to samo Sokrat, Platon i Aristotel, već i brojna imena mislilaca Sumera, Palestinaca, Jevreja, Egipćana, Persijanaca, Indijaca, Kineza, Rimljana, a kasnije iz prostora koji danas zovemo moderna Evropa... Ponekad je pedagoška misao tako snažno odjekivala da su veliki umovi, zbog svojih ideja i praktičnih aktivnosti u svom vremenu osuđivani, pa čak i gubili glave (Sokrat – Socrates, Σωκράτης, **Sōkrátēs**; oko 470 – 399, p.n.e, Žan Žak Ruso - Jean Jacques Rousseau, 1712-1778)...). U vreme najkreativnijeg rada Jana Amosa Komenskog (Jan Amos Komensky – *Iohannes Amos Comenius* 1592 - 1670) vođeni su višedecenijski ratovi, ali njegov glas se slušao, njegove ideje su prihvatane i nadživele su vreme u kom je živeo, pa čak i danas imaju najznačajniji trag u školama Evrope i Sveta u celini. Nakon njega prodoran pedagoški glas imali su brojni nemački pedagozi, te je nemačko školstvo postalo model moderne škole. To su: Pestaloci (Johan Heinrich Pestalozzi, 1746-1827), Disterveg (Adolf Wilhelm Disterweg, 1790-1866), Frebel (Fridrich Fröbel, 1782-1852), Herbart (Johann Friedrich Herbart, 1776-1841) , Keršenštajner (Georg Kerschensteiner, 1854-1932), Ciler (Tuiskon Ziller, 1817-1882), Rajn (Wilhelm Rein, 1847-1929), Stoj (Karl Stoy, 1815-1885), Humbolt (Vilhelm von Humbolt, 1763-1835), i drugi, čiji se uticaju osećaju i danas. Kreatori Američkog društva shvatili su značaj pedagoške misli i značaj institucionalnog vaspitanja i obrazovanja, te se uveliko oslanjalo i oslanja na pedagošku misao Džona Djuja (John Dewey, 1859-1952) i mnogih drugih pedagoga. Glas Djuja je iz Amerike promovisan širom sveta.

Na Ruskom području je veoma slična situacija. U Carskoj Rusiji uticajna, slušana i primenjivana je bila misao Ušinskog (Ушинский

Константин Димитриевич, 1824-1870) i Tolstoja (Толстой Лев Николаевич, 1828-1910), a nakon velike Oktobarske revolucije, glas pedagoga je postao veoma uvažavan. Nije to bio samo glas Krupske (Крупская Надежда Константиновна, 1869-1939), Pistraka (Пистрак Моисей Михайлович, 1888-1902), Makarenka (Антон Михайлович Макаренко, 1888-1939), Danilova (Данилов Михаил Александрович, 1899-1973), Jesirova (Есипов Борис Петрович, 1894-1967)), već je to čitava plejada velikih imena u pedagogiji.

Na našim prostorima, u različitim vremenskim periodima, glas pedagoga je manje ili više slušan. U skladu s tim ostala su upamćena, imena i pedagoška dela pedagoga: Dositeja Obradovića (Dimitrije, 1839-1811), a mnogo kasnije Miodragovića (Miodragović Jovan, 1854-1926, glavna dela: Pedagogija pema drugim naukama, Duh nastave i vaspitanja u Srbiji, Najobičnije greške u nastavi, Narodna pedagogija u Srbiji ili kako naš narod podiže porod svoj, Radiša, ili kakv nam učitelj treba na selu, Nova majka (roman o vaspitanju), Velika didaktika J.A. Komsnskog- pevod), Natoševića (Natošević Đorđe, 1821 – 1887, glavna dela: Kratko uputstvo za srpske narodne učitelje, Uputstvo za pedavanje bukvarski nauka učiteljima narodnih učilišta u Austrijskom carstvu, Zašto naš narod u Austriji popada), Bakića (Bakić Vojislav, 1847-1929, glavna dela: Opšta nauka o vaspitanju, Pimenjena nauka o vaspitanju, Opšta pedagogika, Pouke o vaspitanju dece u roditeljskoj kući, O vaspitnom pilagođavanju, Pedagoško iskustvo, Srpsko rodoljublje i otačestvoljublje, Samoupava pri školskom vaspitanju), Adžića (Sreten Adžić, 1866-1933, glavna dela: Ručni rad u muškoj školi, O srpskoj nacionalnoj školi, telesno vaspitanje, Uvod u nauku o vaspitanju, Vaspitačeve zabeleške)...

Iz druge polovine dvadesetog veka, bez namere da ikog favorizujemo a nekog izostavimo, izdvojićemo samo nekoliko imena: Potkonjak (Nikola Potkonjak, 1924, neka dela: Izabrana dela (1-3), Pedagoško obrazovanje nastavnika osnovnih i srednjih škola u Engleskoj i Velsu, Vaspitanje volje, Moje dete i tenika, Prilog metodici opštetechničkog obrazovanja, Vrednovanje rada osnovnih škola, Teorijski i metodološki problemi pedagogije, Sistem obrazovanja i vaspitanja u Jugoslaviji, Metodološki pblemi sistemnih istraživanja u pedagogiji, Ostvarivanje vaspitne uloge škole, Radno i politehničko obrazovanje, Dvadeseti vek ni „vek deteta“ ni vek pedagogije i brojna druga, Šimleša (Šimleša Petar, 1910-1988, glavna dela: Uzroci formalizma u znanju učenika, Didaktički principi, Suvremena nastava, Na putu do reformirane škole, Izabrana djela 1. 2. i 3.), Mandić (Mandić Petar, 1928-1999, glavna dela: Seksualno vaspitanje, Saradnja porodice i škole, Problemi polnog razvoja i ponašanja mladih, Inovacije u nastavi, Humanizacija odnosa u školi, Učeničova slika o sebi i vaspitni rad u

školi, Savjetodavni vaspitni rad), Đorđević (Bosiljka i Jovan Đorđević, oboje sa izuzetno zapaženim naučnim ostvarenjima)...

U našem vremenu su pedagozi u defanzivi. U situaciji su kada iz sredstava javnog informisanja saznaju o odlukama za reformske promene... Na drugoj strani, pedagozi su formirali Akademiju obrazovanja. Koliko je ona promenila odnos politike prema pedagoškoj nauci? Odnosno, ako se ne slušaju glasovi pojedinih pedagoga, sluša li ovo društvo glas Srpske akademije obrazovanja? Možemo li dobiti odgovor o tome koliko puta se Vlada, odnosno resorno ministarstvo obraćali Akademiji za stručno mišljenje o koncipiranju sistema vaspitanja, sistema obrazovanja i školskog sistema? Koliko je tim strukturama stalo do mišljenja ove Akademije o nastavnim planovima i programima, o potrebi uvođenja novih nastavnih predmeta, o mogućnostima i potrebama izbacivanja sadržaja koji ne odgovaraju vremenu, o koncipiranju cilja i zadataka vaspitanja, o pedagoškim osnovama predupređivanja brojnih problema koji su sastavni deo procesa vaspitanja? Da li je neuvažavanje mišljenja pedagoga najbolji put, jasno govore brojne slabosti naše škole, kao što su:

- neadekvatni higijenski i materijalno-tehnički uslovi rada,
- zastarela didaktičko-metodička osnova rada;
- nedovoljna bezbednost učenika i uposlenika u školama,
- neefikasno vaspitanje i obrazovanje za suzbijanje zloupotrebe opojnih droga i psihotropnih supstanci,
- neadekvatno vaspitanje i obrazovanje za humane odnose među polovima, za brak, zdravo potomstvo i porodicu,
- neučinkovito vaspitanje i obrazovanje za toleranciju, razumevanje, prihvatanje i borbu protiv diskriminacije,
- nedovoljno pedagoški oblikovani udžbenici, priručnici i drugi štampani materijali,
- nedovoljan i neadekvatan savetodavni i pedagoško-instruktivni uvid i nadzora u rad škola,
- nedovoljan i neefikasan rad na stručnom usavršavanju nastavnika,
- nedovoljna usmerenost vaspitno-obrazovnim ishodima,
- neprimerenost institucionalnog vaspitanja i obrazovanja društveno-ekonomskim okolnostima u kojima živimo i promenama koje se stalno događaju i koje tek prestoje (Prema: Strategija razvoja obrazovanja u RS do 2020. godine, dostupno na: <http://www.mpn.gov.rs/strategije-2020/>).

Smatramo da se nad ovim problemima vrlo ozbiljno moraju zamisliti sve strukture društva, ali isto tako smatramo da se i Srpska akademija obrazovanja mora vrlo ozbiljno zapitati u kojoj meri se sluša njen glas, je li njeno postojanje prepoznato u društvu i je li ona snaga koja može da trasira puteve promena u oblasti vaspitanja i obrazovanja. Ako jeste, mi treba da

budemo srećni što postojimo i što nosima tako zvučne titule, a ako nije – šta onda?

Smatramo da je u ovom trenutku razvoja demokratskog društva u našoj zemlji jedno od najvažnijih pitanja potreba prilagođavanja koncepta vaspitanja vremenu u kojem živimo. Naime, opredeljenje da izgrađujemo demokratsko društvo u vremenu brzog razvoja nauke i tehnologija koje do sada svet nije poznao, i u kojem proces globalizacije nameće tržišnu utrku, podrazumeva poseban pristup u vaspitanju i obrazovanju.

Već ključne reči koje označavaju naše društvo: demokratija, nauka, savremene tehnologije, globalizacija i tržišna ekonomija - determinišu koncept vaspitanja i obrazovanja. Vremenu u kojem živimo, a posebno vremenu koje predstoji potreban je čovek za koga možemo reći da shvata šta je to demokratija, kako se ona izgrađuje, neguje i čuva, šta su to ljudska prava i slobode, kako se dolazi do vlasti i kako se upravlja resursima; koji u praktičnom životu pokazuje shvatanje, prihvatanje i uvažavanje, suživot, poštovanje pravne i zakonodavne osnove društva...

Potreban je poznavalac pravaca razvoja savremene nauke i tehnologije i mogućnosti njihovog daljeg usavršavanja, a posebno mogućnosti njihove primene u postizanju materijalnih dobara i izgrađivanju lagodnijeg života. To podrazumeva poznavanje i prednosti i nedostataka te tehnologije, benefita koje ona donosi, ali i opasnosti koje se iza nje i u njoj kriju, poput sajber kriminala, krađe identiteta, pornografije, pedofilije isl.

Da bi se izgradilo društvo čije je obeležje tržišna ekonomija, u globalnom svetu, potrebno je svakog pojedinca odgajati u preduzetničkom stilu (Definiciju vaspitanja za preduzetništvo, sa razgraničavanjem pojmova „vaspitanje za preduzetništvo“ i „vaspitanje o preduzetništvu“ i „vaspitanje preduzetnika“ vidi: Kačapor, S., 2012, Preduzetništvo kao cilj i ishod vaspitanja i obrazovanja, Zbornik radova Filozoskog fakulteta u Prištini, 41.1, str. 69-96). Potrebno je poznavati proces globalizacije, ili bar glavnih otvorenih pitanja tog procesa. Globalizacija svim društvima, pa i nama, nameće nadnacionalne ekonomske institucije kao što su: Međunarodni monetarni fond, Svetska banka, Svetska trgovinska organizacija, Međunarodna finansijska organizacija. Transnacionalni kapital diktira oštre kriterijume tržišne utrke. U toj utrci će opstati samo preduzetni, a to znači fleksibilni, vredni, radni, uspešni, oni koji proizvode kvalitetno, koji umeju da plasiraju svoje proizvode, a koji znaju iznaći načine kako novac pretvoriti u kvalitetan proizvod, a onda kvalitetan proizvod u uvećan svež kapital. U toj utrci neće uspeti oni koji su učeni da čute, da gledaju, da slušaju, da pamte, da ponove i tako dobiju dobru ocenu. Uspeće oni koji su naučili da misle, da rade, da izvode operacije, da naprave grešku, ali i da je brzo uvide, isprave i nastave hod, tok, prema cilju – prema uspehu na tržištu.

U tom smislu nije dovoljno vaspitaniku samo govoriti o preduzetništvu i koje su to dobre strane preduzetništva. Nije dovoljno navoditi primere uspešnih preduzetnika, niti pričati kako je teško postići uspehe... Pogrešno je, čak je moguće izazvati i kontraefekte, ako vaspitanike (mlade ljude u razvoju) upoređujemo sa uspešnim preduzetnicima... Naglašavamo da ne treba očekivati velike rezultate ako se u nastavne programe unese nastavni predmet u kojem se poseno izučava preduzetništvo. Drugim rečima, mi se ne zalažemo za vaspitanje *o preduzetništvu*, niti se zalažemo za vaspitanje *za preduzetništvo*. Zalažemo se da vaspitanje kao najšira i najsveobuhvatnija pedagoška kategorija, bude tako koncipirano da ciljno razvija preduzetnički duh, te da preduzetništvo postane životni stil. Preduzetnički stil, ili životni credo, je suprotan ležernosti, opuštenosti, nadi da će se dogoditi srećne okolnosti, da će beskrajno pomagati roditelji, da će „...umreti ujak u Americi, a u fijoci pisaćeg stola zaveštati ostavinsko pismo“ i td. Preduzetnički stil života podrazumeva akciju, jasan cilj kome se teži i uporan rad u postizanju cilja. Preduzetnički stil života podrazumeva isplaniran rad, isplaniran odmor i i isplanirano slobodno vreme. Drugim rečima, preduzetnički stil života ne poznaje prazne hodove, ne poznaje odlaganje rada, ne poznaje podvalu u radu, ne poznaje negativan odnos prema radu, prema sredstvima za proizvodnju i prema proizvodima. Taj stil ima jasnu viziju šta je to tržišna utrka i kako se može biti konkurentan na tržištu. Taj zamršeni fenomen da se proizvede kvalitetan proizvod, koji je funkcionalniji od drugih proizvoda te vrste, koji je u estetskom smislu na većem nivou, a koji je jeftiniji na tržištu, te ga je moguće brzo plasirati i pretvoriti u svež kapital, može ostvariti samo čovek vaspitavan u preduzetničkom stilu i koji je uistinu preduzetan.

Još jednom želimo naglasiti da cilj ovog priloga nije tumačenje toga kako otvoriti preduzeće i kako njime upravljati. Tim pitanjima se bave ekonomisti. Mi želimo pokrenuti ideju o novom, originalnom, pristupu u institucionalnom i vaninstitucionalnom, formalnom, neformalnom i informalnom vaspitanju i obrazovanju, u celoživotnom ili permanentnom vaspitanju i obrazovanju u preduzetničkom duhu. To je koncept sistematskog i planskog vaspitanja preduzetnika, u porodici, u predškolskim ustanovama, u institucijama školskog sistema, u slobodnom vremenu, u procesu rada, u trećoj životnoj dobi – celoživotno. Sa vaspitanjem preduzetne ličnosti treba početi od prvih detetovi saznanja o sebi i svetu koji ga okružuje. Sve šro dete može samo da uradi treba mu omogućiti neka to učini, a uloga vaspitača (lica koje vaspitava – roditelja, staratelja, drugih osoba u porodici, kasnije u vrtiću, školi itd.) treba da se svede na to kako pomoći osobi da sama izvrši neku aktivnost: da dohvati predmet, da se okrene, da ustane, da napravi prve korake, da pije, jede, izvršava higijenske potrebe... Tako vaspitavana osoba će izgraditi poseban preduzetnički stil, što je sigurna garancija uspeha u globalnom svetu sa tržišnom konkurencijom.

Kako ostvariti vaspitanje u preduzetničkom stilu? U skladu sa viševjekovnim saznanjima, do kojih je došla pedagoška nauka, u vaspitnom delovanju veoma je važan lični primer onoga koji vaspitava. To znači da roditelj, i duge osobe koje vaspitavaju u porodici i porodičnom okruženju, vlastitim primerom moraju pokazati stalnu spremnost na akciju, na aktivnost, na ispunjenje cilja. U institucijama sistema potreban je vaspitač, nastavnik, ali i svi drugi koji participiraju u procesu vaspitanja i obrazovanja, koji na vlastitom primeru pokazuju pozitivan odnos prema radu, koji planski nastoje ostvariti cilj, koji su radni, odgovorni, tačni, precizni, racionalni, uspešni...

Vaspitanje preduzetnika nije moguće postići u tradicionalnom konceptu institucionalnog vaspitanja i obrazovanja. Nastava u kojoj je nastavnik preaktivan, a učenici pasivni slušaoci i posmatrači, ne vodi vaspitanju preduzetnika, isto onako kako tome ne vodi porodični život u kojem su roditelji preaktivni, a deca prepuštena sama sebi. Učinak takve nastave i takavog porodičnog života isti je učinku u fabrici u kojoj direktor, ili šef, preterano rade, a radnici nemo gledaju šta se zbiva. To znači da je potrebno koncipirati nastavni proces tako da u njemu aktivno učestvuju i nastavnik i svi učenici, a u kojem su radni zadaci prilagođeni stvarnim mogućnostima i potrebama učenika i da ih taj rad, odnosno uspeh u radu, iznova motiviše i ispunjava zadovoljstvom. Odnos u kome nastavnik nameće svoju volju učenicima je obeležje stare škole. Obeležja stare škole su i sledeći odnosi: nadmeno ponašanje nastavnika, prikriivanje nerada, a vrlo često i neznanje, autoritarnim ... Školi u kojoj se vaspitava ličnost za život u demokratskom društvu sa tržišnom orijentacijom u privređivanju potreban je nastavnik koji je i sam demokratski orijentisan a koji je organizator, voditelj, usmerivač, onaj ko pokazuje, ko ukazuje, ko prihvata mogućnost drugog i drugačijeg mišljenja, mogućnost greške u radu, ali i put i način kako ispraviti greške i doći do dobrih rezultata... (Kačapor, S., Vilotijević, N., 2005). Potreban je stručnjak koji je stalno u akciji daljeg stručnog usavršavanja, posebno u oblasti za koju je angažovan i koji drži korak sa razvojem nauke, tehnike i tehnologije.

Klasičnu nastavu, zasnovanu na usmenom izlaganju nastavnika, odnosno jednosmernoj komunikaciji usmerenoj od nastavnika prema učeniku, ili obrnuto, treba zameniti za kreativne radionice u kojima će učenici usvajati različite složene veštine (senzorne, misaone, motoričke...), u kojima će učiti kako slušati, kao posmatrati, kako samostalno izvesti operaciju, kako izvršiti samokontrolu, kako rešavati probleme i kako, kroz samorad i samoaktivnost steći pozitivnu sliku o sebi.

Problem je isti, samo još izraženiji na visokoškolskom nivou obrazovanja. Brojni fakulteti su „prihvatili“ reorganizaciju rada u skladu sa Bolonjskom deklaracijom, a u suštini ostali tradicionalni. Nastavni planovi i programi (iako je terminologija promenjena za *curriculu-e* i *silabus-e*,

departmane i sl.) ostali su veoma slični ili isti. Studenti, lica koja uče, nemaju uticaja na kurikulum, na izbor sadržaja, na oblikovanje ukupnih mogućnosti sticanja znanja, veština i navika i na zvanja koja se dobijaju po okončanju studija. Postavlja se ključno pitanje: Koga se tiče taj proces? Naravno, tiče se onih koji uče i koji treba da steknu znanja, veštine, navike, sposobnosti, pa i certifikate. U drugim životnim oblastima dogodile su se promene. Bez namere da vulgarizujemo, dajemo primer: u specijaliziranom ugostiteljskom objektu u kome se spravljaju čevapi, mogu se dobiti samo čevapi. U onoj gde se spravlja burek, moguće je dobiti samo burek. Međutim u modernom restoranu, posebno u okviru supermodernih hotela, organizuje se ponuda na tzv. „švedskom stolu“. Tada gost, lice koje treba da konzumira hranu, bira ono što njemu odgovara: količinu, ukus, miris, sastav... Kada izabere i započne jelo, može da se predomisli i nešto da vrati, ada opet izabere nešto što mu se više sviđa! Zašto se naši „moderni“ univerziteti i fakulteti ponašaju kao specijalizovane jedinice koje ništa ne nude, već se drže stare floskule: „uzmi, ili ostavi!“ Zašto se kod nas niko ne izjašnjava da je studirao na univerzitetu, već se tradicionalno naglašava da je neko studirao na fakultetu. Konačno, zašto univerziteti ne primene ponudu poput one ugostiteljske koja se zove „švedski sto“. Šta bi to konkretno značilo? Za sticanje obrazovnog nivoa Bachelor (*bachelor's degree, baccalaureus, baccalaureate*), student bi trebalo da sabere 240 SPPB (ECTS - European credit Transfer System). Šta bi bilo alko bismo kandidatu omogućili da pristupi univerzitetskoj ponudi («univerziteskom stolu») i sakupi onoliko silabusa koji mu odgovaraju, a koji „donose“ 240 SPPB? Šta bi bilo ako bi on u prvom mesecu studija vratio neki silabus, a izabrao drugi, koji mu bolje odgovara? Šta bi to izgubio univerzitet? Da li bi nešto dobio? Dobili bismo kandidata koji studira ono što želi, koji je unutrašnje motivisan za ostvarivanje svog cilja, koji je preduzetnički usmeren... Dobili bismo fleksibilne nastavne planove i programe. Dobili bismo sasvim nov pristup koji odgovara onome što je hit vremena – inkluzivni programi, programi koji pružaju šanse svima, a ne samo onima koji su u mogućnosti da se prilagode. Dobili bismo sadržaje koji su prilagođeni studentima, a ne bismo tražili studente koji će se prilagođavati sadržajima. Dobio bi i univerzitet: izabrani nastavnici bi držali nastavu, a neizabrani bi morali tražiti posao u drugim institucijama. Dobilo bi i društvo: konačni ishodi bi bili sigurno bolji, jer bi se kandidati samousmeravali, samoučili, samoobrazovali, samousavršavali, samospecijalizirali... Nastojali bi da na svakom koraku pokažu kako je njihov izbor bio kvalitetniji. Taj trend bi nastavili i u profesionalnom bavljenju.

Poseban pedagoški problem je pitanje pripreme budućih nastavnika za vaspitanje i obrazovanje u duhu preduzetništva. Za vaspitanje ličnosti čiji je životni stil preduzetništvo u svim oblicima života, potrebno je izgarditi

novi pristup u pripremi i realizaciji kurikuluma na fakultetima na kojima se studiraju nastavnička zanimanja. Isto tako, nastavnički kadar obrazovan u ranijem školskom sistemu, neophodno je podvrgnuti kreativnom stručnom usavršavanju i sistematski i planski, organizovano, sprovođiti praćenje rada u školama uz aktivno sprovođenje pedagoško-instruktivnog rada i relano vrednovanje postignuća, odnosno ostvarenih vaspitno-obrazovnih ishoda.

Za uspešno vaspitanje u preduzetničkom smislu neophodno je uspostaviti punu saradnju porodice i škole. Tek u zajedničkoj akciji, posvećenoj istom cilju, međuzavisni vaspitno-obrazovni rad porodice i škole, daće željene rezultate. Punu odgovornost za pedagoško oblikovanje te saradnje treba da nosi škola, kako sa svojim menadžmentom, tako i sa nastavnicima, stručnim saradnicima i saradnicima u nastavi.

Krupno pitanje, vezano za proces globalizacije i izgradnje demokratskog društva koje se želi dokazati na globalnom tržištu, jeste pitanje naučne politike. U kontekstu tog pitanja je i dilema da li funkcionisanje nauke treba prepustiti slobodnom tržištu. U skladu s tim pitanjem je i ekonomski pristup sistemu institucionalnog vaspitanja i obrazovanja, odnosno odgovor na pitanje šta koliko košta i postoje li uvek odgovori na pitanje šta se, povratno, isplatilo, a šta nije. Definitivno, to je pokretanje odgovora u kojoj meri sistem vaspitanja i obrazovanja odgovara demokratskom društvu sa tržišnom ekonomijom u vremenu globalizacije i razvoja nauke i novih tehnologija. Naš odgovor je da školu i koncept institucionalnog vaspitanja i obrazovanja treba u svim segmentima menjati i prilagoditi vremenu u kojem živimo i načinu na koji se organizuje naše društvo. Da bismo našu školu približili evropskom globalizacijskom modelu, moramo izvršiti radikalne pomene:

- napuštati razredno-predmetno-časovni sistem nastave, a organizovati nastavni rad kroz kreativne radionice u skladu sa prirodom nastavnih sadržaja;
- napuštati dominaciju frontalnog oblika rada, u kojem se „pincip jednakih šansi“ ostvaruje po modelu: nastavnik svima govori, svi slušaju i pamte, a ostvarivati više individualnog pristupa svakom pojedincu u kojem će svaki učenik moći da dođe do punog izražaja, bilo da postigne najbolje rezultate – te mu treba omogućiti dodatne aktivnosti, bilo da je prosečan – te mu treba iskazati punu podršku i pomoć za još uspešniji rad, bilo da iskazuje neznanje i pravi greške u aktivnostima - te ga treba dodatno instruisati i ohrabriti da je radom moguće postići uspeh;
- napuštati monometodizam u nastavi, a organizovati nastavni rad sa više vežbi, više praktičnih aktivnosti, više pokazivanja, više ukazivanja, više učeničkog samorada i samoaktivnosti, pa i samoocenjivanja uspeha u realizaciji aktivnosti. To znači da je neophodno obučavati nastavnike da pimenjuju aktivne metode, interaktivan i kooperativni rad;

- napuštati praksu unificiranih nastavnih planova i preopterećenih nastavnih programa, a izgrađivati kurikulume sa sadržajima koji imaju stvarnu (upotrebnu) vrednost u svakodnevnom životu. Nastavni sadržaji treba više da budu okrenuti sadašnjosti i budućnosti, a prošlosti tek onoliko koliko je neophodno da se steknu znanja o održanju identiteta, o zaštiti identiteta i mogućnostima očuvanja identiteta;
- prihvatiti kurikulumski pristup u kome nastavnici i učenici zajedničkim aktivnim pristupom hode, teku, traju i žive upućeni jedni na druge kroz nastavne saradnje koji ih spajaju,
- neophodno je usaglasiti zakonska i podzakonska akta sa već usvojenim strateškim i konceptualnim dokumentima: Strategijom za smanjenje siromaštva, Nacionalnim planom akcija za decu, Konceptijom srednjeg stručnog obrazovanja.

Smatramo da je moguće navesti mnogo pokazatelja o degradaciji škole, posebno srednje škole i univerziteta. Ovom tvrdnjom želimo da još jednom ukažemo na pojave koje u zemlji i zemljama u okruženju svi vide i znaju, a pred kojima najodgovorniji zatvaraju oči. U prvom redu mislim na divljanje poznato u žargonskoj komunikaciji kao "štancanje diploma" i slobodu zapošljavanja pod istim uslovima diplomiranih "stručnjaka" sa takvih fakulteta i univerziteta sa stručnjacima koji su regularno studirali i stekli svoje diplome na referentnim i akreditovanim institucijama. Primera takvog „priznavanja“ diploma imamo na svim nivoima, a najviše u partijskim angažovanjima, sve do najvećeg nivoa u društvu. Širom naše zemlje, a takvo je stanje i u zemljama u okruženju postoje srednje i visoke škole čije se diplome mogu dobiti „dan na dan“. Kome „izvozimo“ te stručnjake? Hoće li globalno tržište prepoznati i preuzeti te „preduzetnike“? Naš odgovor je da ti „stručnjaci“ ostaju nama, a genijalni i daroviti napuštaju zemlju i trajno ostaju negde u globalnom svetu.

Koncepciju vaspitanja preduzetnika u korenu ruši svako urušavanje reda, reda i poštovanja zakonske legislative.

Šta treba očekivati od procesa vaspitanja i obrazovanja? Ove dve najbitnije komponente pedagoške nauke shvatamo kao celoživotne procese. U bliskoj prošlosti one se nisu tako shvatale. Vaspitanje se često shvatalo kao „uticaj starijih generacija na mlađe“, a obrazovanje je vezivano za učenje i znanje činjenica o objektivnoj stvarnosti i generalizacija iskazivanih u obliku fraza, definicija, pravila, zakona i zakonitosti. Zato se u školi insistiralo na zapamćivanje i ponavljanje pred nastavnikom, bez dovoljno vođenja računa o trajnosti znanja i, posebno, bez razmišljanja o tome da li će ta znanja biti primenjiva u stvarnom životu, u radu, u obzbeđivanju sredstava za život...

Proces vaspitanja i obrazovanja, u savremenoj školi, a posebno u školi vremena koje tek dolazi, traži sasvim drugačiji pristup. Čoveku koji živi u uslovima globalizacije i tržišne ekonomije nisu bitne fraze (bilo da su

iskazivane na latinskom ili bilo kojem od najpoznatijih svetskih jezika), nisu bitne definicije, formule, napamet naučena pravila, načela i zakoni. Dakako, on ih mora upoznavati, ali je bitno da do saznanja dođe u procesu samoaktivnosti, u procesu samorada, samodiscipline i samoocenjivanja uspeha i postignuća. Dogodiće se greške, ali će se one prepoznavati kao nešto što je imanentno licu koje uči, te zbog njih to lice neće biti sankcionisano, već će dodatno biti stimulirano da grešku ispravi i samostalno dostigne cilj. Ako je cilj rađen prema potencijalnim, a ne stvarnim mogućnostima, onda ga mogu postići samo potencijalni kandidati. Koliko je u ukupnoj populaciji „potencijalnih“, a koliko „stvarnih“? Stvarni su svi, a potencijalni samo mali broj pojedinaca. Zato dajmo šansu svima, ali ne kao u tradicionalnoj školi u kojoj je svima data šansa da sede, da čute, da gledaju, da slušaju i da pamte, da ponavljaju zapamćeno samo oni koji to stvarno mogu, već tako da svi budu aktivni i uspešni u granicama svojih mogućnosti.

Koncept institucionalnog vaspitanja koji želimo uslovno nazvati vaspitanje u duhu preduzetništva podrazumeva prilagođavanje nastave učenicima, prilagođavanje sadržaja stvarnim individualnim mogućnostima i davanje realne šanse svima da uspeju do nivoa koji realno njihov nivo. Dakle, preduzetnički stil prema životu se traži od svih pripadnika društva bez obzira na psiho-fizičke mogućnosti, bez obzira na predispozicije, bez obzira na pol ili bilo koju drugu pripadnost (kao se, nažalost, često dele ljudi).

LITERATURA:

Armstrong, T., (2008). Najbolje škole, kako istraživanje razvoja učenika može usmjeravati pedagošku praksu. Zagreb. Educa.

Evropska komisija. (2006 Oslo agenda za preduzetničko obrazovanje u Evropi (*Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe*). Oslo. Dostupno: <http://www.seecel.hr/>.

Evropska komisija. (2003). Zelena knjiga: Preduzetništvo u Evropi. (*Green Paper: Entrepreneurship in Europe*). Brisel. Dostupno: <http://www.seecel.hr/>.

Entrepreneurship as a goal and outcome of education. Dostupno: <http://ceonnces.org>

Glasser, W. (1990). Kvalitetna škola – škola bez prisile. Zagreb. Educa.

Herbert, G., (1994). Pedagogija – temeljna znanja. zagreb. Educa.

Ilić, M., (2010). Nacionalno i interkulturalno vaspitanje u vrijeme globalizacije. Vranje. Mogućnost nacionalnog vaspitanja u vreme globalizacije. Tematski zbornik. Učiteljski fakultet.

Ilić, M., Nikolić, R. i Jovanović, B., (2012). Školska pedagogija. Banja Luka. Filozofski fakultet.

- Kačapor, S., (2012). Preduzetništvo kao cilj i ishod vaspitanja i obrazovanja. Kosovska Mitrovica. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini, 41.1, str. 69-96.
- Kačapor, S., (2010). Vaspitanje – učenja za život putem života. Užice. Zbornik radova međunarodnog naučnog skupa.
- Kačapor, S. Vilotijević, N., (2005). Školska i porodična pedagogija. Beograd. Učiteljski fakultet u Beogradu, Filozofski fakultet u Kosovskoj Mitrovici.
- Kačapor, S. (2014). Poduzetništvo – put izlaska iz tranzicione krize i/ili cilj odgoja. Pedagogija, obrazovanje i nastava. Svezak 1. Mostar. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Sveučilište u Mostaru.
- Kačapor, S., Jovanović, B., (2014), Education of entrepreneurs: a guarantee of sustainable development, European Journal of Research on Education, Available Online at <http://iassr.org/journal> 2013 (c) EJRE published by International Association of Social Science Research – IASSR, ISSN: 2147-6284 European Journal of Research on Education, 2014, Special Issue: Educational Technology and Lifelong Learning, 42-51.
- Lifelong Entrepreneurial Learning Early start – Insurance for the future. Dostupno: <http://www.seecel.hr>.
- Marković, D. Ž., (2010). Uloga nacionalnog vaspitanja u očuvanju kulturnog identiteta u globalizirajućem društvu. Vranje. Mogućnost nacionalnog vaspitanja u vreme globalizacije. Tematski zbornik. Učiteljski fakultet.
- Mitrović, LJ., (2002). Balkan u svetlu razvojnih megatrendova: tranzicije, globalizacije, regionalizacije i evropske integracije”, u: Globalizacija, akulturacija i identiteti na Balkanu. Filozofski fakultet. Niš.
- Mušikć –Popović, I., (2016). Pedagoške osnove organizacije savremene osnovne škole. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet u Kosovskoj Mitrovici. Dostupno: <http://nardus.mpn.gov.rs>.
- Petrinić, I., (2000). Sociologija. Zagreb. Filozofski fakultet.
- Вон Хартмут, Х. (1997). Хумана школа, Школа мишљења на нови начин. Загреб: Educa.
- <http://www.mpn.gov.rs/strategije-2020/>). Strategija razvoja obrazovanja u RS do 2020. godine

Prof. Dr. Sait Kacapor,
Doc.Dr. Ilinka Mušikić Popović
University of Prishtina with a temporary residency in Kosovska Mitrovica,
University of Philosophy, Department of Pedagogy, Ulica Filipa Visnjica bb
38220 Kosovska, Mitrovica

EDUCATION OF THE ENTREPRENEUR - STRATEGIC GOAL OF GLOBALIZATION

The democratization of societies in South-East Europe, which began in the 1990s, coincides with the time of general globalization. This planetary process of homogenization of the world-based on neoliberalism, the market economy and the intense development of strategic approaches and technology, has been driven by the need for sustainable and prosperous companies and economically strong social communities. Key words in understanding the process of globalization are access to markets, competition and success. Stemming from the aspects of institutional education, we understand globalization to be something that is given, and which we must understand, adapt to and manage henceforth.

In order to enable successful transition within the context of globalization, public, private and social sectors must understand the inevitability of creating a single economic, political and cultural space and all the contradictions that accompany this idea. From the aspect of education and learning, this process involves the rapid transfer of universal knowledge, new discoveries in science, strategic approaches and technology, and the need for adroitness for the constant new challenges. The traditional system of upbringing and education that existed, which is not nimble and carries numerous institutional and curricular limitations, is becoming questionable. The realities of today call for a reform and adaptation to rapidly changing circumstances in order to enable relevant and catalytic education.

This paradigm shift and necessary changes need to be incorporated into all aspects of educational systems, relating to the demands of modernism, postmodernism and media society.

Key words: Globalization, education, learning, entrepreneurship, market economy, competition, sustainability, ...

Академик Младаен Вилотијевић

Српска академија образовања

Академик Данимир Мандић

Учитељски факултет, Београд

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 378.
стр. 161 - 170

ВЕБИНАРИ У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: Вебинар је кованица од речи **veb** и **seminar** (vebinar) а означава размену знања између предавача. *Њиме се остварује пренос знања у интерактивној комуникацији применом различитих облика (округли сто, олуја мозгова, групна дискусија, виртуелни лан+баратотијски рад и др).* У раду се даље анализира примена вебинара у настави коришћењем наставних средстава, указује на предности и слабости њихове примене у настави.

Кључне речи: Вебинари; Вебинари у високоскошкој настави; Облици наставе у примени вебинара.

Појмовно одређење. Термин вебинар је кованица од речи **veb** и **seminar** (vebinar) а означава размену знања између предавача, боље речено организатора наставе с једне стране, и учесника у образовном процесу, са друге, који су међусобно удаљени. То је учење на електронским мрежама уз помоћ интернета и програмских алата који омогућују пренос знања кроз интеракцију. У вези између предавача и удаљених корисника, у реалном времену, користе се текстови, аудио и видео прилози, анимације, електронске табеле. Корисник може да види прилоге са предавачевог радног стола, као и са његовог рачунара. Г. В. Сучков (2014) дефинише вебинар као догађај организован на интернету из помоћ софтверских алата који омогућују пренос знања у интерактивном режиму. При том он наглашава да је најважнији завршни део дефиниције – *пренос знања у интерактивном режиму* – јер он указује на сву разноврсност облика вебинара као образовног или пословног догађаја. Облици рада (стручњаци користе термин *формати догађаја*) су разноврсни, а најчешћи су (наводимо класификацију Г. В. Сучкова):

1. **групни интервју** (одржава се истовремено са више корисника када се разматрају питања заједничка за све чланове групе);
2. **округли сто** (расправа о одређеном проблему о коме нису јасно дефинисане позиције да би се дошло до заједничког мишљења учесника);
3. **олуја мозгова** (прилика да се свим учесницима у расправи омогући да предложи решења с циљем да се прикупе идеје и да се подстакне стваралачки потенцијал свих ради успешне реализације неког подухвата, програма);
4. **групно одлучивање** (ради решавања неког задатака чланови групе размењују мишљења и између више предлога бирају најбоље решење после усклађивања мишљења);
5. **групна дискусија** (метод групног рада да би се активност учинила ефикаснијом);
6. **дебата;**
7. **олучавање у коришћењу софтверских производа;**
8. **виртуелни лабораторијски рад или практикум;**
9. **предавање;**
10. **семинар;**
11. **конференција;**
12. **brain-ring** (такмичење два или више опонената при чему се одлука о победнику обично доноси гласањем учесника);
13. **вежба** (тренинг). (Г. В. Сучков, 2014)

Није тешко приметити да међу наведеним облицима (форматима догађаја) постоји преплитање и преклапање. С разлогом се можемо упитати каква је разлика између групне дискусије и дебате. Зато ову класификацију облика не треба узимати строго јер је она условна пошто постоји прожимање. Постоје и друге, сматрамо, суштинскије класификације. Једна од њих вебинаре сврстава у пет група.

1. **Онлајн лекција или онлајн семинар.** То је класичан облик вебинара који реализује предавач или стручњак одређеног профила. Пракса је показала да је оптимално трајање овог облика од 30 минута до једнога сата. Све зависи од природе грађе и постављеног циља.
2. **Онлајн консултација стручњака.** То је вебинар у класичном смислу речи који се често практикује када знања запослених треба освежити и допунити новим погледима о достигнућима (рецимо онима која се односе на наставну праксу). Потребно је стећи или учврстити неформална знања и тада је облик консултације у виду питања и одговора веома погодан. Ни најбоља препорука или упутство не може сажети све практичне нијансе наставног или неког другог радног процеса па улога

стручњака у преношењу неформалних знања може много помоћи при решавању практичних питања. Такве консултације могу бити веома корисне у стручном усавршавању наставника.

3. **Онлајн лекција плус онлајн консултација.** То је сједињавање два већ наведена облика. У почетном делу предавач објашњава стандарде и препоруке на класичан начин, методички и језички разложено тако да корисницима буду јасне основне процедуре и ставови. Но у реалном животу бива много практичних нијанси у чијем је тумачењу помоћ стручњака драгоцен. Сарадници, учесници после уводних објашњења стручњака, у живој расправи постављају питања на која он одговара. Тако се лекција у другом делу поретвара у стручну консултацију.
4. **Онлајн практикум.** Примењује се ради стицања навика неопходних у практичној активности. Предавач показује слику на којој је приказан радни процес и објашњава радне поступке. Учесници, на својим радним местима, изводе практичне радње и у онлајн режиму добијају упутства од предавача.
5. **Онлајн вежба.** Овде постоји много нијанси и ограничења па се зато број учесника ограничава на три, четири јер предавач пред собом мора да има видео слику сваког појединца и мора да контролише њихове радње, да указује на грешке и исправља их. (Технологије е-learning: Вебинари у корпоративном ... websoft-elearning.blogspot.com/.../blog-post_14.html)

Вебинари се могу примењивати за: виртуелна предавања у којима постоји интеракција свих учесника у настави на даљину, за реализацију краћих семинара, рад по шеми *питање – одговор*, размену докумената, презентацију образовних и комерцијалних производа, спровођење вежби, организацију колективног рада.

Наставна средства на вебинарима

Иако су се појавили недавно, вебинари су се развијали интензивно па је пракса изнедрила велику количину средстава која се могу користити у вебинарском образовном процесу.

Аудио: Предавач може прослеђивати слушаоцима аудио материјале користећи аудио везе. у реалном времену. Слушаоци могу међусобно мењати материјале.

Видео: Могуће је демонстрирати видео материјале у режиму реалног времена користећи веб камеру. Ти материјали могу имати ток од предавача ка слушаоцима, али и обратно. Слушаоци у току учења често могу видети предавача.

Презентације: Слушаоцима је могућно презентовати, на њиховим персоналним рачунарима, слајдове презентација и управљати презентацијама у режиму реалног времена.

Демонстрација докумената: Занимљиви и неопходни документи могу се демонстрирати студентима на њиховим рачунарима, о чему одлучује предавач који и указује на карактеристичне појединости. Може се учесничким демонстрацијом и радни сто и операције које се на њему изводе. такође постоји могућност размене фајлова.

Електронска табла је по функцији аналогна обичној учионичкој табли с тим што је њен потенцијал далеко већи

Chatовање (chat, енгл.- чаврљање) примењује се у вебинару. То је облик комуникације два или више корисника преко рачунара или електронске мреже у реалном времену. Поруке су најчешће кратке и корисник их види чим су послате. У неким четовима постоје собе за причање у којим истовремено прича и по неколико десетина учесника. Понекад је разговор ограничен на неколико учесника. Могућа је комбинација те две врсте.

Гласање и испитивање је врло ефикасно средство за реализацију вебинара јер омогућује да се у реалном времену од слушалаца прикупе информације о одређеном питању.

Удаљени радни сто. То је облик који омогућује учесницима да манипулишу објектима на компјутеру другог корисника што може бити корисно када је потребно да се слушаоцу нешто покаже. Тај облик могу користити и предавачи и слушаоци.

Заједничко коришћење прилога. Циљ је да се слушаоцима вебинара и предавачу помогући манипулација програмским обезбеђењем и кад је други компјутер „загушен“. Код удаљеног радног стола корисник има пуну контролу над компјутером другог корисника, а у овом случају само над програмом који му је доступан.

Вебинарски записи. Корисницима вебинара могу се прослеђивати записи у којима су они учествовали да би их поново преконтролисали.

Интеграција са другим информационим системима. Програмско обезбеђење и сервис намењени за реализацију вебинара често омогућују корисницима да интегришу вебинар у сајт или интернет. Значи, корисници могу тако организовати вебинар да им буде доступан у окружењу сајта или портала. (Вебинар (webinar) - Е-Софт Девелопмент

[www.web-learn.ru/biblioteka.../52-вебинар-\(webinar\)](http://www.web-learn.ru/biblioteka.../52-вебинар-(webinar))

Организација наставе на вебинарима

Настава на вебинарима има карактеристичне посебности о којима ваља водити рачуна кад се организује образовн процес. У те посебности спадају:

- сложена контрола понашања слушалаца вебинара од укључивања до текуће активности (корисник може укључивањем рачунара ући у вебинарски програм);
- непостојање непосредног визуелног контакта између предавача и слушалаца;
- недовољна припремљеност слушалаца за коришћење програмске подршке помоћу које се реализује вебинар;
- висока захтевност у техничкој инфраструктури (у пропусној способности канала за предају података);
- количина времена потребна за узајамно упоређивање са традиционалним образовањем.

Вебинар је доста сложен облик рада, одржанијски захтеван и тражи добру и темељну припрему. У противном долази до снижења квалитета наставе и негативног односа корисника према овоме облику рада. Потребно је припремити програме, неопходне уређаје, различите комуникационе канале. Што је опремљеност боља и техника комплетнија, пропустна моћ комуникационих канала биће већа. Зато треба водити рачуна о томе: какав је квалитет звука и слике, при реализацији вебинара, на изабраној основи или сервису; каква је подршка мобилних уређаја; да ли је интерфејс ергономичан; да ли се повећавају тешкоће при порасту броја учесника вебинара?

Наставник, нарочито онај који нема довољно искуства у реализацији вебинара, после завршених припрема, треба још једном све да провери. Учеснике вебинара треба на време обавестити циркуларним писмом о програму најмање седам дана пре почетка, а ваља их подсетити дан пре почетка. Врло је корисно пре решења о времену реализације вебинара провести испитивање потенцијалних учесника о томе које им време за то највише одговара. Ваља искористити механизме који омогућавају корисницима да информације о вебинару пренесу у свој електронски календар. Циркуларно писмо треба да садржи следеће информације: циљ и задаци вебинара; програм вебинара; користи које вебинар доноси учесницима, имена предавача и модератора; место и време реализације вебинара.

У самој реализацији вебинара треба се придржавати следећих искустава:

- оптимално време за реализацију вебинара је око 10 – 11 часова изјутра када потенцијални слушаоци још нису утонули у текућу дневну рутину;
- предавач је дужан да буде доступан најмање десет минута пре почетка вебинара, а његово присуство треба да буде очевидно кориснициома;
- неопходно је проверити сва средства за реализацију вебинара (чујност код слушалаца, могућност коришћења чета);
- за време реализације предавач треба да има неколико помоћника да решавају текуће техничке и организационе проблеме;
- излагање предавача не сме бити монотono, важна питања треба прегледно изложити водећи рачуна да слушаоци могу бити концентрисани 10 – 12 минута на сат;
- учесницима треба поновити правила вебинара и истаћи његове потенцијале;
- све учеснике треба упознати са планом вебинара.

Препоручљиво је имати неколико сценарија за реализацију вебинара да би се, у случају непредвиђених околности, могло брзо реаговати, а наставни процес наставити. По завршетку вебинара свима учесницима треба послати циркуларно писмо, захвалити им за учешће и истаћи кључне тачке презентације (не више од три). У писму треба навести кључне речи коришћене у време вебинара. Такође, треба поставити на интернет материјале вибинара и тако их учинити доступним.

Предности и слабости вебинара

Сваку врсту наставног рада и сваку методу треба посматрати целовито и обавезно у оквиру интегралног дидактичког система. Тако треба поступати и када је реч о иновацијама јер оне могу бити корисне и продуктивне у одређеним наставним елементима, али и ограничавајуће у неким другима.

Вебинар је, у односу на многе наставне врсте и методе, у очигледној предности тиме што омогућује рад великог броја учесника (преко сто) из најразличитијих крајева у једном информационом простору при чему нису неопходна путовања нити изнајмљивање наставног простора. Образовање студената који не могу да путују из свога места становања, стручно усавршавање наставника, допунско образовање запослених у компанијама најразличитијег профила добило је кроз вебинаре методу великог потенцијала која омогућава да се обучавају многи, а троши мало. Образовањем управља реалан предавач који тренутно одговара на постављено питање. Пренос информација

сликом, звуком или другим облицима интеракције је доста једноставан, а димензије учионице су омеђене само техничким могућностима и образовним циљевима.

Слабости овог метода (врсте наставе) нису за потцењивање. Главна је ограниченост интеракције са групом у току чета, а томе се може додати и аудиоповезивање са једним или два слушаоца. Зато је настава на овај начин временски ограничена на највише сат и по. Ова настава је технички врло захтевна па тражи рачунар опремљен звучницима и посебним софтвером.

Кад се узму у обзир предности и ограничења испољена у досадашњим искуствима, може се закључити у којим је сегментима образовног процеса примена ове методе пожељна и врло ефикасна у образовању студената и стручном усавршавању запослених. Овај метод могуће је успешно применити:

а) *пред редовну наставу*. Циљ је да се учесницима изложе теоријски материјали, алгоритми и инструменти. Тиме би се скратило трајање редовне наставе а учесници усмерили на обраду и сагледавање практичних питања. Захваљујући информацији на вебинарима, они могу постављати питања, тражити да им се објасне нејасни детаљи, могу се усредсредити на најважније елементе што је тешко уколико се информације стичу само читањем;

б) *после редовне наставе*. Тако се учесницима пружа подршка у осмишљавању и утврђивању изложеног градива. Помаже им се да савладају тешкоће са којима се сусрећу и накнадно схвате оно што им је у току редовне наставе остало нејасно;

в) *као самосталан наставни метод*. Примењује се када информација за презентовање не захтева жешћу расправу, али је учесницима потребно да добију одговоре на питања која их интересују, на пример стандарди знања, професионални захтеви, радни инструменти.

г) *за ширење искуства*. Корисно наставно искуство са неког факултета може бити применљиво и на другим високошколским установама, а најефикаснији и најбржи начин да се оно прошири је вебинар који овде има предности над штампаним носачима.

д) *као информативна реклама*. Вебинари се могу ефикасно користити за дисинминацију наставних иновација и ширење информација о наставном систему и програму. (Према Г. В. Сучков, 2014).

Врсте вебинара у образовању и консултовању

Вебинари много могу помоћи у интензификацији редовне наставе тиме што ћемо је временски скратити, а ефекат побољшати У сврху образовања и консултовања успешно се могу примењивати информативни вебинар, образовни вебинар и вебинар – вежба (тренинг).

Информативни вебинар је усмерен на презентацију садржаја одређеној циљној групи. Јавља се у облику бесплатног семинара на интернету, траје сат и по и ослања се на низ обавезних препорука. Овом вебинару треба да претходи рад на мрежи у сврху популарисања и привлачења слушалаца, а за то постоји посебна методологија. Слушаоцима се могу упутити подаци о књигама предавача који држе семинаре и вежбе.

Образовни вебинар уводи слушаоце у проблеме наставне области и циља на то да код слушалаца формира потребне представе и придобије их за учешће. Може бити реализован као иницијално предавање са демонстрирањем практичних елемената неопходних студентима одређених профила. Користи се посебан софтвер намењен организацији вебинара. Може бити посвећен (вебинар) коришћењу компјутерских програма, нормативним изменама на факултету или у радној организацији, анализи нових методика оцењивања оспособљености и усавршавања наставника, презентовању иновација, актуелној проблематици образовања.

Вебинар – вежба. За овај вебинар заинтересовани су предавачи, тренери, консултанци ради реализације тражених технологија, а за које су они припремили одговарајућу методологију. Користи се основа рада за вебинаре и организација контроле рада за наставу на даљину. Организује се серија од пет или више предавања, а после ње сваки полазник добија домаћи задатак. Обезбеђен је приступ наставним материјалима кроз презентације аудио и видео фајлова који се користе у настави на даљину. Интеракције полазника и наставника на мрежи трају од једног академског часа до пет, шест часова са кратком паузом на сваких пола сата.

Практикује се и тзв. подршка слушаоцима која се може сматрати бонусом учесницима тренинга (који се плаћа) или се може организовати као плаћена факултативна настава ради разраде теме са тренинга. Теме утврђује аутор током одржавања тренинга или образовног семинара. Овај начин погодан је за ауторе иновативних образовних производа, пројектанте софтвера, власнике интернет сервиса.

Приметно је да се после 2005. године све више појављују *комбиновани и неформални облици наставе* пошто су компаније схватиле да систем електронског учења не може да реши све проблеме оспособљавања стручњака. Развој комбинованих и неформалних облика, а и све доступнији интернет, показује да се тражи нова пракса наставе преко мреже која садржи и структурисане програме и широки спектар неформалних (неструктурисаних) облика. У најновијој фази корпоративног образовања полази се од тога да савремени човек може да приступи различитим облицима формалног образовања и великој количини информација путем интернета. Тиме су проширене могућности стицања информација: може се похађати настава у онлајн режиму, може се пронаћи информација преко интернета, прочитати књига, од другог затражити помоћ. Основни проблем у савременом учењу је превелика количина информација па заинтересованима није лако пронаћи и одабрати ону праву, која им је потребна. Образовне институције и предавачи налазе се пред задатком да заинтересованима понуде релевантне информације и да их презентују тако да их слушаоци лако прихвате.

Перспективе вебинга

Број корисника који уче преко вебинара стално расте, а и даље ће расти кад се има у виду да млађе генерације лакше прихватају коришћење савремених информационих технологија у процесу учења. Томе треба додати и све ширу компјутерску писменост и прихватање интернет мреже што доприноси сталном повећању броја корисника вебинара. У подизању квалитета наставе важно место заузима организација вебинара, нарочито техничка страна, и припрема корисника да учествују у њима. Треба очекивати појаву нових техничких средстава која се могу користити у реализацији вебинара који су сада некако по страни кад је реч о организацији наставе на даљину. Очекује се много већа интеграција и укључивање вебинара у дистанцну наставу што ће допринети подизању њеног квалитета. Као и у настави на даљину, и у организацији вебинара оштро се поставља питање смањења цене за разраду информација са мреже која је у односу на традиционалну наставу много нижа. Предавач ће једноставно прећи из учионице у специјалан кабинет за реализацију вебинара и савладаваће исте циљеве као у учионици само другим средствима и ефикасније. За две деценије настава на даљину битно ће сузити простор традиционалној настави, а за то ће бити обезбеђени следећи услови:

- пристизање генерација које ће занатно лакше користити савремене информационе технологије;

- побољшање квалитета и већа доступност савремене информационе инфраструктуре;
- појава нове генерације предавача оспособљених да процене могућности које им пружа савремена информациона технологија у организацији и реализацији наставе;
- акумулација критичне масе наставних информација на мрежи потребна за провођење вебинара.

Можемо закључити да ће се вебинари постојано шириити и постојано користити. Треба, међутим, имати у виду да њих треба користити заједно са другим средствима наставе на даљину, у првом реду са дистанцим курсевима што ће знатно подићи њен квалитет.

Литература

Сучков, Г, В. Информационные технологии обучения в Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д:Феникс, 2014

Технологије e-learning: Вебинари в корпоративном ...
websoft-elearning.blogspot.com/.../blog-post_14.html

Вебинар (webinar) - Е-Софт Девелопмент
[www.web-learn.ru/biblioteka.../52-вебинар-\(webinar\)](http://www.web-learn.ru/biblioteka.../52-вебинар-(webinar))

Академик Бранко Јовановић⁶⁰

Српска академија образовања

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 37.013.
стр. 171 - 192

КРИТЕРИЈУМИ И ПОКАЗАТЕЉИ УСПЕШНОСТИ ВАСПИТНЕ ДЕЛАТНОСТИ У ШКОЛИ

Резиме: У овом раду аутор полази од сазнања да у савременим концепцијама васпитања и образовања долази до значајних промена у одређивању циљева и педагошке стратегије пројектовања, остваривања и вредновања васпитног рада у школи. Имајући у виду контекст ових промена и смисао хуманистички усмереног васпитања, аутор је посебну пажњу посветио разматрању следећих аспеката вредновања успешности васпитне делатности у школи: одређењу циљева и функција васпитног рада у школи; операционализацији основних чинилаца система васпитног рада у школи; идентификацији кључних критеријума и показатеља квалитета васпитног процеса и објашњењу могућности примене различитих дијагностичких приступа, метода, техника и инструмената у вредновању ефективности васпитног рада у школи. Рад у основи представља прилог усавршавању система вредновања и самовредновања успешности васпитног рада у школи, као веома значајне претпоставке побољшања његовог квалитета и осавремењивања.

Кључне речи: школа, васпитни рад, циљеви, вредновање, ефективност, критеријуми, показатељи, квалитет.

УВОД

Резултати вредновања, критеријуми и показатељи ефективности васпитне делатности представљају незамењиву основу у сагледавању успешности и унапређивању квалитета васпитног рада у школи. Они могу да укажу на пропусте, слабости и проблеме функционисања система васпитног рада у школи. Таква сазнања треба да подстакну субјекте васпитног рада на проналажење одговарајућих педагошких и

⁶⁰ jovanovicffkm@gmail.com

других мера за отклањање утврђених проблема, пропуста и слабости и осмишљавање ефективнијег система васпитног рада у школи. Процес праћења, контроле, оцењивања и вредновања треба да буде усмерен и на оспособљавање ученика и других субјеката васпитног рада за самопраћење, самоконтролу, самооцењивање и самовредновање. На тај начин усавршавају се њихове компетенције за реално и објективно процењивање сопствене делатности, постављање циљева и осмишљавање стратегија и средстава за њихово остваривање.

Због све већег значаја вредновања и евалуације у систему школског рада, непрекидно се усавршава систем педагошке дијагностике (инструменти, технике, методе, облици и стратегије) којим је могуће пратити, контролисати, вредновати и евалуирати делатност, напредовање и резултате рада свих субјеката васпитног процеса и школе као педагошке и радне установе (Н. Хавелка, 1990; М. Вилотијевић, 1992; Н. Трнавац, 1995; Група аутора, 2005; Н. М. Поткоњак и сарадници, 2008; Б. Станојловић, 2012).

ЦИЉЕВИ И ФУНКЦИЈЕ ВАСПИТНОГ РАДА У ШКОЛИ

У одређивању циљева савременог васпитања у први план се истичу потребе развоја способности, особина, црта и аспеката личности које се означавају појмовима индивидуалитет, социјализованост, аутентичност, персоналитет, аутономност, адаптивност, еманципација, самоодређење, стваралаштво и креативност. Тако у средиште васпитног процеса долази појединац са свим својим особеностима, потенцијалима, интересовањима, потребама и проблемима. Међутим, развој индивидуалитета и персоналитета појединца не може да буде успешан уколико се у потребној мери не развију социјалне компетенције и вредности личности (просоцијално понашање, кооперативност, способност за сарадњу и дружење, комуникативност, одговорност, алтруизам, солидарност, колективизам, моралност и сл.). Развој свестране и аутентичне личности подразумева и развој социјализаторских вредности, хуманости, еманципације, продубљене рефлексije о себи и свету, духовне сензибилности, дигнитета, интегритета и способности за постојање и стварање (Јовановић, 2005, стр. 25–30).

Васпитање у школи треба ученицима да помогне да изграде свој индивидуални начин живота, изаберу оптималан режим интелектуалних, емоционалних и физичких оптерећења, изграде адекватне начине реаговања на успехе и неуспехе, успоставе комуникацију с другим људима, изграђују свој стил живота и поглед на свет, разумеју себе и друге и стекну мудрост живљења.

У контексту ових задатака указује се на потребу оспособљавања ученика за успешну самоорганизацију, саморехабилитацију, самоваспитање, саморазвој и самореализацију (Јармаченко, 1995, стр. 171). Идеја саморазвоја, самоваспитања и самореализације водећа је идеја у хуманистички оријентисаној педагогији.

Н. М. Поткоњак указује на пренаглашавање значаја и потреба овладавања знањима првенствено из области математичких, техничких, технолошких наука и информатичких области и запостављање знања из друштвених и хуманистичких наука. Сваки појединац треба истовремено да упозна и усвоји одређене вредности (општељудске, цивилизацијске, културне, друштвене, етничке, националне, моралне, религијске, језичке, естетске, радне и сл.). Да би појединац био целовито васпитан (развијен као људска личност), мора да поседује сасвим одређена знања, навике, умења, вредности, понашање и однос према другим људима, раду, друштвеној имовини, друштвеној заједници и њеним вредностима у целини, као и према себи. То је личност која се одређује циљем васпитања, а осмишљава и конкретизује путем целовитог система задатака васпитања (Поткоњак, 2014, стр. 27–28).

Полазећи од хуманистичке основе и циља васпитања, Е. В. Бондаревскаја васпитање разматра као процес изграђивања грађанина, човека културе и моралности. Најважнија основна функција васпитања је увођење васпитача и васпитаника у свет хуманитарне културе, интериоризација вредности и на тој основи васпитање духовности и моралности (Бондаревская, 1991).

Резултати научних истраживања и свакодневни живот показују да се млади у све већој мери опредељују за вредности и стилове живота који имају индивидуалистички, егоцентрични, утилитаристички, комформистички, хедонистички и етноцентрични карактер. Због тога се снажно истичу потребе оспособљавања младих за активну и одговорну социјалну партиципацију у различитим облицима живота, функционисања и развоја демократског, мултинационалног и мултикултурног друштва. Усвајање националних и универзалних вредности битан је предуслов успешног учешћа појединца у очувању и стварању нових друштвених, културних и других вредности савременог света.

У циљевима васпитања наглашава се потреба за налажењем одговарајуће равнотеже између циљева „педагогије есенције” и „педагогије егзистенције”, оспособљавања младих за самореализацију, променљив свет рада и будуће друштвене улоге.

У бројним међународним и националним стратегијама и програмима васпитања и образовања, истаживачким радовима и

схватањима аутора о концепцији школе садашњости и будућности најчешће се објашњава суштина, смисао, значај и међусобна повезаност следећих циљева и функција васпитног рада у школи:

- стварање повољних психо-социјалних, радних и педагошких услова за целовит, свестран, слободан и аутентичан развој личности ученика и реализација различитих облика васпитног деловања у циљу формирања и развоја социјалних, радних, интелектуалних, грађанских, комуникативних и других компетенција и вредности ученика потребних за живот и рад у савременом друштву;
- систематско развијање моралних, интелектуалних, физичких, радних, естетских, креативно-стваралачких и других аспеката, способности и вредности личности ученика и организација разноврсних облика живота и рада ученика у којима они могу да задовоље и развијају разноврсне потребе, интересовања и способности (психо-социјалне, сазнајне, радно-техничке, рекреативно-забавне, креативно-стваралачке);
- очување и унапређивање физичког и менталног здравља и развоја ученика и њихово мотивисање и оспособљавање за саморазвој, самообразовање, самоваспитање, самоодређење, самоактуелизацију;
- развијање културе осећања и комуницирања, социјалног активизма, општељудских, хуманистичких, демократских, националних и мултикултуралних вредности и вредносног односа ученика према себи, другим људима, животу и свету;
- обезбеђивање материјално-техничких, организационих и кадровских услова за реализацију, вредновање и унапређивање васпитног хуманизоване и подстицајне средине у којој се ученици осећају слободно, заштићено, сигурно и прихваћено и у којој могу несметано да развијају своје индивидуалне потенцијале, субјектност и друштвено пожељан систем вредности;
- реализација превентивних активности за спречавање, отклањање и корекцију негативних појава у ставовима, схватањима и понашању ученика као што су: узимање опијата, насилничко понашање, занемаривање обавеза, егоцентричност, етноцентричност, социјална искљученост, охолост, крађе, лагање, примитивизам, варање, кршење општеприхваћених норми понашања и правила школског живота и рада.

О смислу, значају и карактеру остваривања циљева и функција васпитног рада у школи, значајније радове, између осталих, написали су: Б. Ракић (1976), Н. М. Поткоњак (1984; 2014), П. Мандић (1988), Н. Хавелка (1990), Н. Трнавац (1995), В. С. Кукушин (2002), Сузић

(2005), В. В. Анисимов (2006), Н. К. Степанков (2007), Г. М. Коджаспирова (2010), М. Илић (2016) и Б. Јовановић (2005; 2018).

Основни смисао васпитног рада у школи је развој и формирање друштвено-моралних, мотивационо-емотивних и креативно-стваралачких потенцијала и вредности личности. У први план долазе задаци формирања убеђења, норми, социјално значајних односа, вредносно пожељних усмерења и развијање културе понашања ученика. Без обзира на то што се у васпитном процесу наглашавају социјални, вољно-делатни, мотивационо-емоционални и креативно-стваралачки аспекти развоја личности, било би погрешно схватити да се ти процеси могу одвијати мимо интелектуалних процеса као њихове основе (Јовановић, 2018).

ЧИНИОЦИ КОЈИ ОДРЕЂУЈУ УСПЕШНОСТ ВАСПИТНОГ РАДА У ШКОЛИ

Успешна реализација васпитног рада у школи подразумева доследно уважавање педагошких принципа, стадијума и логике његовог пројектовања (осмишљавања, планирања, припремања), непосредног остваривања (организовања активности ученика и наставника) и вредновања (анализирања, процењивања, валоризације и евалуације). У савременој педагошкој литератури све више се расправља о технологији конструисања и реализације васпитног процеса, где се подробно и у међусобној повезаности разматрају све значајне компоненте и аспекти његове реализације. То се превасходно односи на: одређивање циљева/задатака, анализу постојећег стања, дијагностику, пројектовање, прогнозирање, организовање, контролу, праћење и валоризацију васпитног рада у школи.

Школа као васпитна средина одређује се као педагошки целисходно организована средина у којој се одвија васпитна делатност која врши позитиван утицај на развој ученика, њихових група и колектива. Од педагошке изграђености васпитне средине и од тога како је ученици доживљавају у значајној мери зависи ефективност васпитне делатности школе.

Васпитни рад у школи не треба схватити као додатак, продужетак или систем рада који је независан од укупног система васпитно-образовног рада у школи. Он треба да буде природно интегрисан у целину васпитно-образовног рада у школи. Ефикасан систем васпитног рада подразумева: целовитост, кохерентност и адекватност садржаја, облика и метода васпитног рада; одговарајућу психосоцијалну климу, компетентност, одговорност и мотивисаност

носилаца васпитног рада, тимски рад, инвентивност и обезбеђење педагошког квалитета; вредновање ефикасности, функционалности и ефективности педагошког рада и његово непрекидно усавршавање. Системски приступ даје васпитном раду потребну систематичност, организованост и усмереност на реализацију пројектованих васпитних задатака, а сам васпитни рад чини ефикаснијим и педагошки квалитетнијим (Јовановић, 2009, стр. 73–74).

Постизање успеха у васпитном раду у школи претпоставља планско, системско и континуирано ангажовање наставног и другог кадра у школи у свим аспектима њеног рада, живота и функционисања. Конкретније, то у основи подразумева: квалитетан педагошки рад са ученицима; јединствено васпитно деловање свих субјеката школског рада; разноврсне ваннаставне и ваншколске активности ученика; повољну интерперсоналну климу; поштовање утврђених правила и норми којима се регулише делатност и међусобни односи у школи; развијену јавну и културну делатност школе и сарадњу са средином; афирмисану субјективну позицију ученика и наставника; адекватну организованост, руковођење и управљање школом; педагошку компетентност, ентузијазам и мотивисаност наставника и других стручних радника у школи; организацију рада утемељену на савременим социо-психолошким, ерголошким и педагошким принципима и циљевима функционисања и развоја школе као посебног педагошког система. Наведени аспекти живота, рада, односа и активности у школи међусобно су условљени и истовремено се појављују као претпоставка, последица и резултат функционисања школе.

Успешност остваривања васпитне делатности школе детерминисана је бројним чиниоцима и условима који делују у друштву и средини у којој се школа налази и деловањем школе као особитог педагошког система. У оквиру саме школе делују различити услови и чиниоци васпитања и развоја ученика који се, у мањој или већој мери, могу плански усмеравати, контролисати, кориговати, побољшавати и вредновати. У табели 1. дали смо преглед кључних чинилаца васпитног рада у школи и њихова основна обележја. Наведени чиниоци могу се даље операционализовати. Квалитет њиховог деловања може се утврдити применом одговарајућих дијагностичких метода, техника и инструмената. Представљени чиниоци не делују независно једни од других и услова у којима школа обавља делатност. Они су повезани и међусобно се условљавају. Квалитет деловања ових чинилаца детерминисан је: нивоом њихове педагошке изграђености, развијености и функционалности, деловањем чинилаца и услова унутар школе који

се контролишу, артикулишу и усмеравају, као и деловањем чинилаца и услова на које школа не може успешно да утиче.

Табела 1. *Основни чиниоци система васпитног рада у школи*

Чиниоци васпитног рада	Квалитативна обележја
Ученици, ученички колективи, заједнице и организације	Положај, улоге, права, обавезе, ниво развијености, васпитно-образовна постигнућа, потребе, интересовања, мотивација, вредности, интегритет, компетенције, креативност, стваралаштво, организованост, ангажованост, одговорност.
Педагошки кадар – наставници, одељењске старешине, координатори, стручни сарадници, руководећи кадар, спољни сарадници	Људски квалитети, професионалне компетенције, мотивисаност, ентузијазам, одговорност, кооперативност, спремност за прихватање промена и усавршавање васпитно-образовне делатности, иновативност, креативност, стваралаштво, смисао за сарадњу са ученицима, родитељима и колективом.
Програмско-методичко обезбеђење – наставни планови и програми, уџбеници, приручници, књиге, образовни софтвери	Садржајна адекватност, усклађеност са циљевима васпитно-образовног рада, научна заснованост, савременост, актуелност, довољност, доступност, употребљивост, педагошко-дидактичка обликованост.
Материјално-техничка основа рада – зграде, учионице, кабинети, лабораторије, радионице, простор за ваннаставне активности	Довољност, доступност, функционалност, уређеност, оплемењеност, искоришћеност, савременост и адаптабилност.
Психо-социјална клима, култура и етос школе	Хуманизованост и демократичност односа, педагошка култура, заједнички циљеви и вредности, систем информисања и комуницирања, радна етика, организациона култура, јединство колектива и интерперсонални односи.

Планирање, пројектовање и програмирање васпитног рада у школи	Реалност, савременост, селективност, целовитост, актуелност; усклађеност са програмима и условима рада школе; јасност, прецизност, прегледност, информативност, научност и кохерентност текста којима се представљају смисао, циљеви, облици рада, улоге и задаци појединих субјеката у организацији пројектованих активности и других аспеката реализације планираних облика васпитног рада.
Настава, ваннаставне и ваншколске активности, културна и јавна делатност, сарадња са другим субјектима, институцијама и организацијама	Педагошко-психолошка и дидактичко методичка утемељеност, усклађеност садржаја, облика, метода и поступака васпитног деловања са циљевима васпитног рада, разноврсност организационих облика васпитног рада, односи ученика, наставника и других сарадника.
Систем праћења, контроле, вредновања и евалуације услова чиниоца и процеса и резултата васпитног рада	Свеобухватност, континуираност, поузданост, транспарентност, студиозност, повезаност интерних и екстерних облика, рационална употреба резултата; поузданост метода, техника и инструмената.
Организационо-управљачка делатност	Рационалност, ефикасност, демократичност, хуманост, систем координације, праћења, контроле, вредновања и уношења промена; системност и целовитост; реално спајање централизације и децентрализације; повезаност школског руковођења и колегијалности; научна заснованост, објективност, потпуност и регуларност информисања.

Резултати праћења, вредновања и евалуације и свакодневна пракса рада школе показују да се већи степен успешности (квалитета и ефективности) васпитне делатности у школи постиже:

- организацијом и реализацијом радно-васпитних процеса у складу са захтевима наставног плана и програма, научним препорукама, реалним потребама, друштвено-вредносном, циљном и садржајном усмереношћу васпитања; оптималном организацијом васпитне

- делатности у оквирима продуктивних модела, алгоритама и савременом методиком реализације педагошког процеса;
- обезбеђивањем позитивне мотивације за све субјекте васпитно-образовног рада у школи и могућности за реализацију њихових креативно-стваралачких и радних потенцијала; остваривањем јединства васпитног деловања школског колектива и породице; обезбеђивањем интегритета ученицима и запосленима у школи као субјектима живота и делатности и личним односом запослених у испуњавању дужности и обавеза на високом професионалном и етичком нивоу и
 - свестраним обезбеђењем васпитног процеса (материјално-техничким, кадровским, организационим и др.); стварањем и развојем повољне психосоцијалне и радне климе; рационалном управљачком делатношћу и системским приступом у пројектовању, реализацији и вредновању васпитне делатности.

КРИТЕРИЈУМИ И ПОКАЗАТЕЉИ УСПЕШНОСТИ ВАСПИТНОГ РАДА У ШКОЛИ

Критеријуми за оцењивање резултата васпитне делатности најчешће се изводе из схватања о човеку као бићу чија је социјално-психолошка основа прихватање вредности ДОБРА, ИСТИНЕ, ЛЕПОТЕ и РАДА као личних вредности и основе свог живота. Хуманост, разумност, лепота и радиност садрже се у показатељима: понашања и односа према себи, другима и свету, вредносним оријентацијама, успешности у различитим облицима делатности, духовном и физичком здрављу и креативно-стваралачким способностима.

Овакав приступ одређивању критеријума и показатеља успешности васпитне делатности чини се недовољно основаним јер деца у школу не долазе као *tabula-rasa*. Она већ имају одређени ниво васпитаности, у сваком случају различит, као резултат претходне социјализације, васпитања и образовања и потенцијала за развој. Имајући ово у виду, јасно је да ће и коначан резултат, односно ниво васпитаности ученика бити различит без обзира на исти или сличан карактер, односно квалитет васпитне делатности у школи. Излаз из ове противречности налази се у увођењу треће групе критеријума оцене васпитног процеса. Они се изражавају у *мери промена код сваког ученика појединачно* („какви су били” и „какви су постали” захваљујући васпитном раду у школи) и динамици њиховог интелектуалног, моралног, физичког, васпитног и креативно-стваралачког развоја.

Васпитаност ученика представља степен (ниво) складности његовог индивидуалног развоја са утврђеним педагошким циљевима.

Циљ се појављује као опште мерило које омогућује да се суди о степену (нивоу) педагошког успеха, односно квалитету васпитне делатности. Истовремено, циљ је и општи критеријум професионалне оцене резултата васпитне делатности. *Мера васпитаности* је мера складности остварених резултата са датим критеријумима, односно пројектованим циљевима педагошког рада (Журавлев и сар. 1998: 387). О њој се може судити на основу одговарајућих показатеља или индикатора. Показатељ представља појаву, обележје, својство или манифестацију која је доступна перцепцији, која се као таква може утврдити, описати и оценити или проценити у складу са одговарајућим нормама, стандардима, вредностима и критеријумима.

Критеријуме васпитаности ученика могуће је формирати полазећи од различитих основа: циљева васпитног рада у школи; циљева васпитања за одређене узрасте или школе; вредности којима се у васпитању тежи; циљева пет основних подручја васпитања; и/или од посебно конструисаних критеријума сваке школе с обзиром на њене социо-урбане и друге карактеристике, услове и актуелне проблеме васпитног рада.

За процену ефикасности васпитне делатности школе В. Анисимов наводи следеће критеријуме:

- оствареност васпитних циљева повезаних са целовитим развојем личности и јединством колектива који се испољавају у морално-психолошком стању и резултатима учења и рада;
- усклађеност васпитног рада са објективним законитостима васпитања, правним нормама, решавањем задатака и потреба људи;
- оптималност система васпитне делатности и делотворност васпитних мера, тј. усклађеност њених продуктивних модела алгоритму и технологији;
- ниво мајсторства наставника у васпитној делатности, његова лична улога у организацији/реализацији васпитног процеса, решавању практичних задатака и конкретних проблема (Анисимов и сар., 2006: 295).
- Квалитет педагошке делатности и повољности услова за остваривање циљева васпитног рада може се утврдити на основу следећих показатеља:
- развијеност моралних, интелектуалних, физичких, радних, естетских и других способности, навика, интересовања, општељудских, демократских, националних, мултикултуралних, образовних и других вредности;
- мотивисаност и оспособљеност ученика за учење, самообразовање, самоваспитање и учешће у слободним ученичким, друштвеним, радно-техничким, креативно-стваралачким и другим школским и

ваншколским активностима, за групни и колективни рад, прихватање вредности и циљева заједничког рада, колективизма, солидарности и хуманости;

- задовољство ученика психо-социјалним и материјално-техничким условима рада у школи, могућностима да развијају своје способности, задовоље основне психо-социјалне потребе и интересовања, односом наставника према њима и квалитетом васпитно-образовних и других активности у школи;
- начин испуњавања обавеза и дужности које ученици имају према школи, вршњацима, одељењском колективу, групама и заједницама којима припадају, породици и друштву и култура понашања ученика (начин комуницирања, предусретљивост, толерантност, предузимљивост, свесна дисциплина и сл.);
- карактер ангажованости, рада и деловања ученика у различитим облицима и акцијама које имају просоцијални и културно-просветни карактер (друштвено-корисни рад, еколошке и хуманитарне активности, приредбе, изложбе, смотре, промоције и др.);
- квалитет психо-социјалне, педагошке и радне климе у одељењу и школи (култура и етос школе, демократичност и хуманост међусобних односа, заштићеност, сигурност, мотивисаност, ентузијазам, одговорност, ангажованост ученика, наставника и других субјеката у школи);
- у којој се мери и како се остварују права, обавезе и дужности ученика, наставника и родитеља, посебно када је реч о правима ученика на: квалитетан васпитно-образовни рад; подршку за свестрани развој личности и исказане таленте; заштиту од дискриминације, насиља, злостављања и занемаривања; потпуно и благовремено информисање; учествовање у раду органа школе; слободу удруживања у различите групе, клубове и друге ученичке организације; заштиту и правично поступање и друга права у складу са законом, педагошким нормама и правним актима школе;
- учесталост и интензитет друштвено непожељних појава у схватањима, ставовима, односима, деловању и понашању ученика: дисциплински прекршаји, конфликти и сукоби ученика са вршњацима и наставницима; насилно понашање; рушилачки и немаран однос према школској имовини; изостајање и бежање из школе; напуштање школовања; некултурно и примитивно понашање; скитање, просјачење, узимање опијата; подсмевање, задиркивање и ометање других у раду; крађе, варања, лажи; занемаривање својих дужности и обавеза, егоцентризам,

етноцентризам, ксенофобичност, игнорисање права и потреба других, нихилизам, дефетизам, социјална искљученост и сл.

Табела 2. *Аспекти и показатељи васпитаности ученика*

Аспекти васпитаности	Показатељи васпитаности
Самоодређење и снага личности	Мотивисаност за учење и рад; поглед на свет; оспособљеност за саморефлексију, саморазвој, самоактуелизацију и самоорганизацију; социјалне компетенције; социо-емотивна зрелост; критичност; аутономност; мудрост живљења.
Морално васпитање	Морална знања, осећања, свест, савест и понашање; однос ученика према себи, другима и заједницама којима припада; однос према својим обавезама и дужностима; поштовање права других; просоцијалне вредности; ниво развијености особина и својстава личности, као што су: емпатија, алтруизам, милосрђе, пожртвованост, упорност, поштење, честитост, истинољубивост, марљивост и слободољубивост.
Интелектуално васпитање	Ниво усвојености и развијености одговарајућих знања, вештина и навика; развијеност интелектуалних способности као што су мишљење, памћење, логичко-сазнајни процеси и методе сазнавања; мотивисаност за учење и сазнавање; оспособљеност за самосталан интелектуални рад; способност за практичну примену знања и коришћење савремених извора и технологија образовања.
Естетско васпитање	Учешће, активности и остварења ученика, ваннаставним и ваншколским активностима које имају културни и културно-уметнички карактер; читалачка култура ученика; посета музејима, позориштима, културним догађајима; знања и интересовања у области уметности и културе; интересовања и способности да се уочава, доживљава и ствара у складу са естетским критеријумима и вредностима.

Физичко и здравствено васпитање	Здравље и физички развој ученика; култура физичког вежбања; учешће и активност ученика у различитим облицима физичке културе: знања, вештине, навике, ставови и понашање у вези са здравствено-хигијенским захтевима; однос према опијатима; ниво развијености психомоторних способности.
Радно васпитање	Однос према раду; овладаност радним вештинама и навикама; развијеност радно-техничких способности, интересовања и потреба; ниво професионалне информисаности и усмерености; радна дисциплина; креативност и стваралаштво; самосталност, предузимљивост; квалитет предметне делатности.

Различити аспекти васпитаности ученика могу се изразити у виду показатеља који су доступни посматрању и утврђивању различитим методама, техникама и процедурама педагошке дијагностике. О нивоу васпитаности ученика најчешће се закључује на основу следећих показатеља: култура понашања, говор, уредност, начин комуницирања, квалитет предметне делатности, моралност, социјализованост, однос према себи, другима и свету, реакције на друштвене појаве, однос према дужностима и обавезама, развијеност вољно-делатних, радних, естетских и других особина, црта и аспеката личности (Табела 2).

ПРИСТУПИ, МЕТОДЕ И ТЕХНИКЕ ПРОЦЕЊИВАЊА ЕФЕКТИВНОСТИ ВАСПИТНЕ ДЕЛАТНОСТИ У ШКОЛИ

У процени ефективности васпитног рада у школи могу се користити различити теоријско-методолошки приступи: квантитативни, квалитативни и комбинације ова два приступа; екстерно и интерно вредновање, евалуација, праћење и контрола и различите врсте педагошких, психолошких, социолошких, интердисциплинарних и мултидисциплинарних истраживања. Процесна евалуација је усмерена на оцену (процену, вредновање) квалитета васпитног процеса (педагошко-психолошка и дидактичко методичка заснованост, ефикасност, рационалност, савременост, интегративност, усклађеност са пројектованим циљевима васпитног рада). Вредновање резултата (исхода, постигнућа, ефеката, учинака) оријентисано је на критеријуме, тј. на слагање (подударање) резултата са утврђеним (пројектованим) циљевима, односно очекивањима и жељеним исходима васпитне делатности у школи.

Квалитативна оцена ефикасности васпитне делатности школе утврђује се на основу студиозне анализе резултата дијагностичких метода, техника, процедура и извора (Кукушин, 2002: 274–276). Овај приступ у квалитативној оцени динамике васпитног система школе заснован је на експертној оцени о формираности, односно нивоу развијености, индивидуалних особина и својстава личности ученика за која се претпоставља да су настала као резултат васпитног деловања школе. Међутим, тешко је сасвим егзактно утврдити која су се својства, особине, црте и други аспекти личности ученика развили или формирали само под утицајем васпитног рада школе.

Квантитативни показатељи успешности васпитне делатности школе најчешће се односе на:

- број и проценат ученика: који учествују у раду различитих секција, клубова, организација и другим облицима ваннаставног рада; који се ангажује у органима школског управљања и самоуправљања; који је учествовао и добијао одговарајуће награде и признања на различитим такмичењима, конкурсима, смотрема, фестивалима и сл.; према којима су изречене дисциплинске мере због нарушавања правила школског живота и рада и других прекршаја; који су положили пријемне испите за упис у наредне нивое школовања;
- број организованих секција, екскурзија, хуманитарних и других акција, смотри изложби, клубова, такмичења приредби, излета и слично;
- број родитеља који учествују у раду органа управљања у школи и реализацији програма васпитно-образовног рада;
- школски успех ученика (средња оцена и пролазност); и
- број неоправданих изостанака ученика и број ученика који напушта школовање (Кукушин, 2002: 274).

Основна слабост овог приступа је у томе што се у њему не садрже карактеристике васпитног процеса. Квантитативни показатељи ништа не казују о педагошком квалитету васпитног процеса, о томе како ученици доживљавају своје учешће у школским активностима, нити о васпитном утицају ових активности на ученике.

За утврђивање ефикасности васпитне делатности у школи и појединих аспеката васпитаности ученика најчешће се користе следеће методе, технике и инструменти: посматрање, анкетирање, интервју, дескрипција, анегдотске белешке, скале судова, упитници и различите врсте тестова за утврђивање знања, способности, вредносних оријентација, интересовања, мотивације, постигнућа, ставова и социометријског статуса ученика.

У дијагностиковању квалитета педагошког рада, психосоцијалне климе, развоја и постигнућа ученика, наставника и других субјеката у школи користе се следећи извори: програми и планови рада, правилници, извештаји о раду, дневници рада, кореспонденција, ученички радови, забелешке наставника, резултати педагошко-психолошких испитивања, записници са седница стручних органа, извештаји о интерној и екстерној контроли, праћењу и вредновању рада у школи и летописи.

Веома је значајно утврдити шта о појединим аспектима васпитног рада мисле ученици, наставници, родитељи и други субјекти васпитног рада. Из њихових процена и одговора могуће је добити значајне податке о проблемима, слабостима, условима, резултатима и могућностима унапређивања васпитног рада у школи.

Педагошка анализа васпитне делатности представља студиозно и критичко разматрање квалитета васпитног рада у односу на пројектоване циљеве, услове рада и постигнуте резултате. Оцена (процена, валоризација, вредновање) тих елемената у систему васпитног рада школе остварује се на основу утврђених критеријума. Педагошка анализа услова и чинилаца значајних за остваривање васпитног рада у школи има за циљ да објективно и реално процени следеће аспекте васпитног процеса у школи:

- квалитет педагошког рада у школи (савременост, ефективност и усклађеност са постављеним циљевима, потребама ученика и условима у којима школа остварује делатност);
- карактер мера и услова који мотивишу наставнике да реализују савремене начине, облике и поступке васпитног рада и адекватност система размене информација, искуства и сарадње у вези са остваривањем васпитног рада и професионалном делатношћу наставника (форме и садржај информисања педагошког колектива о процесима, проблемима, исходима и могућностима унапређивања васпитног рада, коју и какву помоћ наставници добијају од руководећег кадра, педагошко-психолошке службе и других стручних организација и лица);
- ниво материјално-техничког обезбеђења школе и коришћења савремених образовних средстава и информационих технологија;
- ефикасност управљачког састава (степен самосталности и компетентности у доношењу одлука, организацији, планирању, координирању, управљању ресурсима, вредновању, мотивисању, „вођењу” колектива и управљању делатношћу школе), организација и карактер мониторинга услова у којима се остварује васпитно-образовни процес и резултата васпитно-образовног рада;

- ниво и квалитет учешћа родитеља, спољних сарадника и других субјеката у управљању школом и реализацији програма рада и развоја школе (Коджаспирова, 2010, стр. 734–736).

Педагошка анализа може се реализовати с циљем да се утврде проблеми, слабости, потенцијали, ефективност и могућности унапређивања система васпитног рада или појединих чинилаца, услова и аспеката васпитног рада у школи који се односе на: квалитет педагошког рада и компетенција наставника; ефикасност унутаршколског управљања и организацију рада у школи; васпитно-образовна постигнућа ученика; потенцијали и стратегије развоја школе; културну и јавну делатност школе; социо-психолошку климу у одељењским колективима и школи; културу понашања ученика и наставника; педагошко-стручно усавршавање наставника и др.

Да би се избегле једностраности у дијагностиковању ефективности система васпитног рада у школи све више се користи методолошки приступ који подразумева интеграцију показатеља васпитаности ученика у оквирима одељењских колектива и школе. О. С. Газман разрадио је концепцију квалитативне оцене динамике васпитног система која укључује процене ученика, одељењског старешине и родитеља у вези са одговарајућим аспектима васпитаности ученика. Главни недостатак овог модела је у придавању велике важности колективизму. Наиме, овај аутор сматра да су најважнији критеријуми васпитаности – колективни стваралачки рад и чврстина одељењског колектива ученика.

Дијагностиковање ефективности васпитног система школе може се реализовати приступом чија је суштина да се ниво васпитаности оцењује *интегралним показатељем који се одређује као усмереност личности*. Под овим конструктом подразумева се психолошка подструктура која се испољава у систему доминирајућих мотива, потреба, интереса и вредности који показују однос човека према природи, друштву, животу, другима и себи (Havelka и остали, 1990, стр. 355–358).

За утврђивање моралних оријентација и вредности могу се користити *дијагностички инструменти који се ослањају на принцип слободног избора*: тест недовршених реченица, недописани дијалог, тест-цртеж, незавршена прича, скале процена и самопроцена. У примени овог дијагностичког приступа инсистира се на доследном придржавању следећих захтева: поштовање дискретне педагошке позиције у односу на респодента; искључење било ког притиска на слободни избор одговора ученика; стварање услова у којима ученици могу слободно да дају одговоре независно од утицаја окружења; чување

анонимности добијених показатеља и поштовање тајности индивидуалних одговора пред наставником, родитељима и другим ученицима и јединствена статистичка обрада добијених података за сваки разред, односно узраст ученика.

За основу модела квалитативне оцене ефективности васпитног система школе често се користи *посматрање понашања ученика* које се одвија у природним условима:

у учионицама, на одмору, у игри, на излету, на такмичењу, на спортском терену, на састанку одељењске заједнице, у групном раду, у колективном активностима, приликом доживљавања успеха и неуспеха и сл. Ученици не треба да знају да су у фокусу посматрања како би се обезбедила спонтаност њиховог понашања. Посматрач бележи карактеристичне облике понашања, деловања и рада и друге значајне детаље који могу бити од значаја за потпуније сагледавање нивоа васпитаности ученика. Међутим, опажени појавни облици понашања, деловања и реаговања ученика нису увек довољно поуздани показатељи васпитаности. Зато се инсистира и на утврђивању или разумевању мотива, потреба који детерминишу одговарајуће понашање, вредносне оријентације и реакције ученика. На тај начин процене васпитаности добијају већу дијагностичку поузданост.

Једна од варијанти посматрања је *ситуација слободног избора*. То је специјално осмишљено посматрање ученика у ситуацијама када се од њега тражи да донесе одлуку при обављању одговарајућих активности. Ситуације могу бити природне (на пример, за време екскурзија или похода) и вештачки створене (добровољно укључивање у општекорисну делатност, показивање милосрђа, помоћ друговима и др.). У овим случајевима посматрача интересује питање за шта ће се ученик одредити. Према изабраној одлуци процењује се вредносна оријентација (усмереност) ученика. Резултати посматрања обавезно се допуњују коментаром посматрача. У складу са узрастом ученика за дијагностиковање одговарајућих аспеката просоцијалних и моралних вредности могуће је користити ученичке писмене саставе. Тему састава треба тако формулисати како би ученици могли да изложе сопствено искуство позитивног понашања, описују ситуације у којима су сами морали да доносе одлуке или да посматрају понашање других.

Дијагностичка слика о ученику и дајагностичка карта одељења представљају значајне изворе за процену појединих аспеката васпитаности ученика и развијености одељенских колектива. Дијагностичка слика ученика садржи најзначајније податке: о ученику, његовој породици, социо-економском статусу, здрављу, психо-физичком развоју и специфичним обележјима општих и посебних способности, склоности и потенцијала личности ученика

(пажња, мишљење, машта, емотивно-вољна сфера, мотивација, потребе, ставови, вредности, Ја-концепција, понашање и др.). Осим наведеног, одељењски старешина проучава одељење као групу и колектив (интерперсонални односи, хомогеност, циљеви, динамика развоја, јавно мњење, вредности, способност за самостално организовање активности и регулисање међусобних односа и др.). Дијагностичка карта одељења садржи демографске, медицинске, психолошке, педагошке и друге податке који се добијају на основу одговарајућих проучавања применом комплексних метода и техника педагошке дијагностике (Крившенко, Вайндорф-Сысоева, & Юзефавичус, 2005, стр. 180–181).

Значајну могућност за вредновање успешности васпитне делатности представљају *различити облици праћења и контроле* његове непосредне реализације. Посетама које имају карактер контроле, праћења и процењивања квалитета васпитног процеса битно је да се утврди: у којој мери се код ученика развијају жеље за сазнавањем, марљивост, моралност, култура комуницирања; вредности патриотизма, мултикултуралности, хуманизма, слободе; мотивационо-емотивни, вољно-карактерни и други аспекти личности ученика; да ли се и како објашњавају, сузбијају и отклањају негативне појаве у схватањима и понашању ученика и у којој мери ученици имају могућности да задовољавају своја интересовања и потребе.

Важно место у дијагностиковању ефикасности васпитне делатности има праћење и контрола квалитета рада одељењских старешина, ученичких слободних активности, колектива и заједница, сарадње школе и родитеља, културне и јавне делатност школе и других видова организовања васпитног рада у школи (тематска предавања, разговори и дискусије, секције, кружоци, приредбе, излети, екскурзије, изложбе, такмичења, смотре, хуманитарне, рекреативно-забавне, спортске, радно-техничке и друге активности).

Пројектом вредновања успешности васпитне делатности школе прецизно се одређују: циљеви, подручја, аспекти и субјекти вредновања, критеријуми, показатељи, непосредна организација, методе, технике, инструменти, начин обраде података и презентовања добијених резултата.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Систем вредновања успешности је веома комплексна делатност у коју су укључене бројне активности праћења, контроле, мерења, истраживања и процењивања. Основни циљ вредновања је да се што поузданије утврди квалитет остварених резултата васпитног рада и процеса којима су ти резултати остварени. Резултати вредновања

представљају веома значајан предуслов и основу за побољшање и унапређивање васпитног рада у школи. Они омогућују упоређивање остварених резултата са пројектованим циљевима и утврђеним критеријумима и стандардима успешности васпитног рада у школи.

Развијен систем вредновања обухвата све структуралне компоненте, подручја и аспекте васпитног рада у школи. У активностима вредновања у све већој мери се ангажују ученици, наставници и други субјекти васпитног процеса. На тај начин у вредновању се укључују различити облици самоконтроле, самопраћења, самопроцењивања и самовредновања. Ангажовање субјеката васпитног рада у овим активностима појачава њихову субјектску позицију, мотивисаност и одговорност као кључних фактора успешности васпитне делатности у школи.

Код примене различитих метода, техника и инструмената за оцену ефективности система васпитног рада и нивоа васпитаности ученика треба имати у виду проблеме и потешкоће који се јављају у вези са поузданошћу истраживачких инструмената и процена експерата, наставника, одељењских старешина и ученика. Велики број дијагностичких инструмената заснован је на самопроцени испитаника или проценама које друге особе дају о ученицима. Недовољна поузданост истраживачких техника и инструмената условљава и недовољно поуздане оцене о ефективности васпитне делатности школе и нивоа васпитаности ученика. Осим тога, васпитни процес је веома комплексан и дијалектичан и не постоје прецизно утврђене норме и стандарди ефективности васпитних система и нивоа васпитаности ученика. Због значаја који активности и резултати вредновања имају за побољшање квалитета васпитне делатности у школи, нужно је стално критичко преиспитивање постојећих модела вредновања и осмишљавање нових стратегија, облика, техника и инструмената вредновања успешности васпитног рада у школи.

Литература

Анисимов, В. В., Грохольская, О. Г., & Никандров, Н. Д. (2006). *Общие основы педагогики*. Москва: Просвещение.

Бондаревская, Е. В. (1991). Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. Пост. н/Д: РГПУ.

Vilotijević, M. (1992). *Vrednovanje pedagoškog rada škole*. Beograd: Научна knjiga; Pedagoška akademija.

Газман, О. С. (1998). Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. *Новые ценности образования*, (6), 10–37.

Група аутора. (2005). *Приручник за самовредновање и вредновање рада школе*. Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије,

Сектор за развој образовања и међународну просветну сарадњу; British Council Serbia and Montenegro; Просветни преглед.

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

Ђорђевић, Б., & Ђорђевић, Ј. (2009). *Савремени проблеми друштвено-моралног васпитања*. Нови Сад; Вршац: Савез педагошких друштава Војводине; Висока школа струковних студија за образовање васпитача „Михаило Павлов”.

Ђурић, Ђ. (1999). Познавање особина личности. У М. Вилотијевић & Г. Д. Глејзер (Ур.), *Педагошка реформа школе: зборник радова руско-југословенског симпозијума* (стр. 261–274). Београд: Заједница учитељских факултета Србије.

Журавлев, В. И., Краевский, В. В., Воронов, В. В., Крупина, И. В., Неняев, А. Ф., Пидкасистый, П. И., ... Щуркова, Н. Е. (1998). *Педагогика: учеб. пособие*. (П. И. Пидкасистый, Ур.). Москва: Педагогическое общество России.

Илић, М. (2016). *Школска педагогија*. Бања Лука: Филозофски факултет.

Јармаченко, М. (1995). Нови приступ у васпитању деце и омладине. У С. Крњајић (Ур.), *Моралност и друштвена криза*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

Јовановић, Б. (2005). *Школа и васпитање*. Београд: Едука.

Јовановић, Б. (2009). Конституисање и развој васпитног система школе. У Н. Поткоњак (Ур.), *Будућа школа* (стр. 338–359). Српска академија образовања.

Јовановић, Б. (2018). *Васпитни рад у школи (у штампани)*. Београд: Завод за уџбенике.

Коджаспирова, Г. М. (2010). *Педагогика: учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям*. Москва: КноРус.

Крившенко, Л. П., Вайндорф-Сысоева, М. Е., & Юзефовичус, Т. А. (2005). *Педагогика*. (Л. П. Крившенко, Ур.). Москва: Проспект.

Кукушин, В. С. (2002). *Теория и методика воспитательной работы*. Ростов н/Д: МарТ.

Мандић, П. (1988). *Изабрана дјела, књ. 2*. Осиек: Педагошки факултет.

Поткоњак, М. Н. (1984). *Остваривање васпитне улоге школе*. Београд: Просветни преглед.

Поткоњак, Н., Трнавац, Н., Матовић, Н., & Хебиб, Е. (2008). *Инструменти за рад школског педагога*. Београд: Педагошко друштво Србије.

Поткоњак, Н. (2014). *Прави смисао и значај бављења циљевима и задацима васпитања*. Београд: Српска академија образовања.

- Ракић, Б. (1976). Процеси и динамизми васпитног дјеловања. Сарајево: Свјетлост.
- Сузић, Н. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Ванја Лука: ТТ центар.
- Станојловић, Б. Д. (2012). *Основи педагошке дијагностике*. Београд: Просветни преглед.
- Степанеков, Н. К. (2007). *Педагогика школы*. Минск: Адукация.
- Трнавац, Н. (1995). *Педагог у школи – прилог методици рада школског педагога*. Београд: Учитељски факултет.
- Havelka, N., Vučić, L., Hrnjica, S., Lazarević, L., Kuzmanović, B., Kovačević, P., ... Radosavljević, D. (1990). *Образовна и развојна постигнућа ученика на крају основног школовања*. Београд: Институт за психологију.

Академик Урош В. Шуваковић⁶¹

Универзитет у Приштини с привременим
седиштем у Косовској Митровици,
Филозофски факултет,
Катедра за социологију
Косовска Митровица (Србија)

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 37.012.
стр. 193 - 204

ОБРАЗОВАЊЕ НА ТРЖИШТУ ПРОИЗВОДИ ДРУШТВО НЕОБРАЗОВАНИХ^{62 63}

***Апстракт:** У раду се аргументује теза да је идеологија глобализма, заснована на неолиберализму који за основу има тржишни фундаментализам, проузроковала крупне промене у пољу образовања. У транзиционим државама те промене су резултирале падом квалитета образовања, и образованости уопште, чак и у ситуација када је дошло до формалног повећања броја високообразованих. Транзиција кадрова у људске ресурсе, хиперпродукција диплома без покрића, издатих од стране високошколских установа чији мотив више није просветитељски, већ утилитарни, тржишни, је довела до таквог стања. Даље пропадање нашег школства може се спречити само његовом деболонизацијом.*

***Кључне речи:** образовање, тржиште, глобализам, транзиција, болњски процес, Србија.*

Настојања унификације образовања, посебно високошколског, нарочито кад их и ако их иницирају политички фактори, и исказују интерес неолибералне економије и воде његовој својеврсној комерцијализацији, супротни су националним интересима појединих држава и воде нарушавању смисла и задатака универзитетског образовања (Д. Ж. Марковић, 2008: 201)

Неолиберална транзиција је уништила све чега се дотакла у земљама у којима се спроводи. Наравно, ми сматрамо да се овај процес мора везати само за земље некадашњег источног блока и некада

⁶¹ uros-s@eunet.rs

⁶² Рад посвећујем свом професору и веома успешном вишегодишњем социјалистичком министру просвете др Данилу Ж. Марковићу, академику САО, од кога сам и у науци и у животу много научио.

⁶³ Чланак је резултат и рада на пројекту III 47023, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије

несврстану социјалистичку и самоуправну Југославију, пошто се онда веома јасно једним појмом (и одговарајућим термином) означава одређен скуп друштвених промена који се у њима збио, а које су значиле - да се послужимо марксистичком терминологијом - контрареволуцију са одложеним дејством од више деценија (в. Шуваковић, 2014: 11-25). Уместо свеколиког напретка који су обећавали изасланици са Запада ширећи своју пропаганду, грађани су добили плуралистичка политичка права - што се свело на могућност да периодично бирају која ће од просистемских партија бити на власти у наредном мандату - али су изгубили све остало: веру, самопоуздање, осећај солидарности са другима, социјалну сигурност...У заборав је отишла чак и идеја о "држави благостања" за коју је Чомски констатовао да представља "једно од највећих достигнућа у послератној Европи" (2014). Митровић је веома добро резимирао резултате транзиције по грађане: "добили су формалне политичке слободе и права у лику 'Хајд-парк' демократије, а изгубили социјална права и људско достојанство" (Митровић, 2009: 7). Оно што, међутим, јесте заблуда то је да постоје различите стратегије транзиције, те да су ове државе "транзитирале" тако што су вршиле избор између тих стратегија. Чак и они аутори који су указивали на ове "моделе транзиције", ипак ограђујући се чињеницом постојања "премалог историјског искуства постсоцијалистичких друштава" у тренутцима када су вршили своју анализу (Митровић, 1996: 167), у међувремену су еволуирали у својим закључцима. Они сада признају "све већи утицај страног фактора на избор стратегије развоја од стране домаћих елита", додајући томе и констатацију како у постсоцијалистичким балканским друштвима "доминира неолиберална стратегија зависне модернизације која је довела до периферизације привреде, друштва, културе" (Митровић, 2012: 78). Ово се односи чак и на оне земље које су увек навођене као примери "успешне транзиције", попут Словеније (Вратуша, 2012: 256-258). Међутим, треба уочити да ово није само карактеристика постсоцијалистичке транзиције на Балкану; то је карактеристика постсоцијалистичке транзиције уопште.

Важно је уочити то да се транзиција није одвијала само у правцу свеопште пљачкашке приватизације привредних ресурса чиме су транзиционе земље у довођене у периферни положај, премда је свакако то био приоритетан циљ. Бек је био у праву кад је у први план идеологије глобализма истицао економски мотив. „Под глобализмом разумем становиште да светско тржиште елиминише или замењује политичку акцију. То је идеологија владавине светског тржишта, идеологија неолиберализма. То је наставак монокаузалности и економицизма, редуковања мултидимензионалности глобализације

само на једну, економску димензију, која се замишља линеарно. Ако се мисли и на друге димензије глобализације — еколошку, културну, политичку, цивилног друштва — то се чини само стављањем у систем светског тржишта... Ово подразумева истински империјализам економије, где компаније захтевају основне услове под којима оне могу да оптимизују своје циљеве” (Beck, 2000: 9). Овим интересима је слушила тзв. компрадорска буржоазија. "Мала класа домаћих богаташа има више заједничких интереса са страним партнерима неголи са својим сународницима" (Смиљковић, 2011: 133).

Међутим, плачка која је вршена под окриљем транзиције захтевала је и промену свести широких слојева становника тих држава. "Оно што је до јуче било наше, сада је само њихово" - ту идеју је требало да прихвате што шири слојеви становништва. На тај начин се постизала "легитимизација транзиције" - изменом свести људи. За вршење те улоге ништа није било погодније него прилагодити образовање транзиционим условима. У том смислу је било неопходно, за почетак, постићи два циља: 1) научну и политику високог образовања прилагодити захтевима тржишта. "Инвестира се у подручја у којима се предвиђају тржишта `блиске будућности`, у коју сврху се "по целом свету, колико год то допуштају новчана средства, купују `најбољи мозгови`" (Liessmann, 2008: 108). Последишно, овим се развија техничка интелегинција, високостручна за узак круг послова који доносе зараду на тржишту⁶⁴. Аврамовић указује да из овога следи "промена у области предавања знања, односно усмеравања према компетенцијама, а не идеалима. Ново знање није намењено образовању елите, већ снабдевању система играчима способним да примерено осигурају улогу прагматичних радних места која су потребна институцијама" (2013: 181-182). О овој тенденције је својевремено писао и Зиновјев, указујући на поделу образовања на два сектора: први образује "замену за елиту

⁶⁴ Министар просвете Младен Шарчевић је марта 2018. најавио изградњу зграде на Новом Београду до 2023. за потребе студирања информacionих технологија (ИТ). У том склопу је постављено и питање отварања новог факултета у саставу Универзитета у Београду. Последњи факултет основан у саставу универзитета у Београду био је Учитељски, 1993. године (ако не рачунамо поделу некадашњег јединственог Природно-математичког факултета на шест одвојених установа). Међутим, ни за његове потребе није грађена нова зграда. Ни најстарији активни професори Универзитета у Београду не памте да је грађена зграда за потребе неког од факултета уназад више деценија. С друге стране, и данас постоје факултети у саставу Универзитета у Београду чији студенти слушају предавања на већем броју локација (нпр. студенти Географског факултета). Међутим, географија, демографија нити екологија које се слушају на овом факултету нису толико неопходне "друштву знања" и глобаном умрежавању, какав је случај са ИТ. Ипак је то, претежно, "наставнички", а не "предузетнички" факултет.

која руководи друштвом", који је "намењен деци виших слојева и оном делу средњих слојева који су у стању да плате скупо школовање, и који имају личне везе и привилегије". Њима се "усађује свест и амбиције будућих управљача". У другом сектору се образује "маса којом се управља", радна снага која је потребна и каква је потребна. "Овде се људима не пружа знање, већ радна вештина. Њихове амбиције се вештачки смањују" (Зиновјев, 2002: 198). Они не треба да буду аристократија интелектуалног духа, већ експерти који служе одржавању система. Како је добро приметио перуански нобеловац Марио Варгас Љоса "специјалиста није нужно и образован човек. Он може да буде веома необразован: да зна много о једној ствари и да не зна ништа о другима. То је забрињавајућа реалност нашег времена у којој се природа културе променила" (Љоса, 2014: 23); 2) потиснути развијање критичког мишљења, кроз потискивање друштвено-хуманистичких наука. Критичко промишљање система се континуирано отупљује, на више начина, а пре свега кроз спречавање друштвене промоције оних који су спремни да критички размишљају. Ту се не ради само о заустављању конкретних појединаца, премда је и то веома присутно, због њиховог неслагања са неолиберализмом, већ и о спутавању читавих научних дисциплина, чија истраживања представљају допринос очувању националног идентитета, традиције или које могу да разоктривају глобалистичку идеологију. С друге стране, они који прихватају "услове" које диктирају разне НВО које претендују да се баве научном и просветном политиком, врло брзо напредују на друштвеној лествици, чак и у ситуацијама када реалне подлоге за тако нешто нема. Тако на пример, док студент који заврши мастер на Универзитету у Београду мора да похађа докторске студије да би на крају бранио своју докторску дисертацију, дотле је његова професор/ка стекао/ла докторат наука тако што је бранио/ла мастер рад на Централноевропском универзитету у Будимпешти, у власништву америчког мултимилијардера мађарског порекла Џорџа Сороса⁶⁵, да би тај мастер рад на Универзитету у Београду био нострификован - и то из друге научне области - као магистратура, на основу које је одобрена тема за одбрану докторске дисертације по "старим", предболоњским прописима! Са таквом академском легитимацијом ова особа гради своју каријеру, постајући чак и продекан једног од београдских државних факултета⁶⁶. И није усамљен случај. Дакле, критичко мишљење се

⁶⁵ Овај универзитет оспоравају чак и власти у Будимпешти.

⁶⁶ Иако аутор рада има све неопходне податке о овоме, држи се принципа "деперсонализације", из простог разлога што се ради о типском, а не о издвојеном случају. Мноштво је таквих доктора наука, који су благо речено "чудним признањима" претходних нивоа стекли докторате, који сада нису предмет наше

о немогућује, али се заступање неолибералне идеологије максимално подржава. Чак се школују њени промотери, којима се онда додељује улога универзитетских наставника. Наравно, то школовање није на престижним установама у којима се школује "елита", већ тамо где је се школују они којима се влада, управља. А ти којима се влада - немају свој идентитет. Морају да га изгубе у име тржишта. "Најзначајнији део будућих пословних организација чиниће талентовани стручњаци који познају нове технологије и који су се ослободили националних предрасуда" (Кантон, 2009: 126). Дакле, није довољно да је неко "талентован стручњак", већ постоји и јасан идеолошки захтев - да је глобалиста! Отуда и није чудо што у делу академског кадра не постоји никакво разумевање за опстанак Универзитета у Приштини с привременим седиштем у Косовској Митровици. Уместо да поспешују рад овог универзитета који ради извесно у најтежим условима рачунајући све универзитете на свим српским просторима, они га проглашавају "политичким", саркастично тврдећи како је он само за "патриоте", игноришући при том чињеницу да тамо студира више од 10 хиљада младих људи. Додуше, изгледа да се ти студенти не слажу са идејом да је патриотизам "последње уточиште за хуље", већ некако више мисле да су хуље они који се одричу и патриотизма и *patriae*. Такви наставници редовно занемарују позиве да тамо дођу у Косовску Митровицу и допринесу, помогну, макар тако што ће одржати гостујуће предавање. Пријатније им да дају паушале оцене из неког кафића у Кнез Михајловој улици, које се после пренесе путем медија. Очито је да имају презир према сопственом народу, као и да много више брину о томе како би та чињеница у њиховом CV да су боравили на том универзитету макар једном у животу, утицала на оне који деле разне грантове за боравке по западним метрополама.

За разлику од времена када су Краљевина Србија, али потом и прва и друга Југославија слале своје надарене ученике на студије у иностранство, или на додатно усавршавање, на докторирање, да би се поново вратили у земљу и са тако стеченим најновијим знањима служили "на ползу" држави и њеним пре свега високошколским установама (в. Трговчевић, 2003; Шуваковић, 2009), сада Србија као свој најбољи извозни артикал има - школоване стручњаке. "Тржиште младима без граница" (Узелац, 2007: 8) је оно што прокламује болоњски процес. И поред великих постигнућа које је Болоњска реформа учинила на плану уништавања друштвено-хуманистичке,

расправе, а и неки од њих би могли то да постану. Овде се, дакле, ради и о формално спорним околностима нострификације иностраних диплома, које су чак и у тим државама упитне.

критичко-мислеће интелигенције, она није успела да уништи квалитетно стручно образовање које пружају наши природњачки, технички и медицински факултети. Стога је разрађен систем скаутовања оних бољих студената, којима се одмах нуди посао у иностранству, из кога се по правилу никада не враћају. На тај начин светски центар исисисава из полупериферних и периферних друштава, какво је српско, оно што је најважније за развој ових друштава - кадрове⁶⁷. У складу са природом неолиберализма, смишљен је и термин - људски ресурси. Етимологија речи "кадар" и "ресурс" показује белодано транзицију у третирању људи. У првом случају, они су Људи и прападници неке струке, особље запослено на одређеним пословима или незапослено, али образовано да обавља одређена занимања; у другом случају они су средство за производњу, за искоришћавање ради стицања профита⁶⁸, попут сировина за које се користи исти термин - ресурси⁶⁹. Карактеристична разлика је утолико да се овим "ресурсима" признаје да припадају људској врсти. Као резултат таквог односа светског центра према полупериферији и периферији, из Србије је, годишње, просечно само у земље ОЕЦД-а, у периоду 2005-2013. емигрирало годишње око 31000 људи, да би у 2014. одлазак у иностранство скочио на 57000, а у 2015. наставио тренд раста и достигао 60000 емиграната. Према подацима које износи др Владимир Гречић "број иселеника рођених у Србији са високим образовањем износио је 90.000. Према последњим подацима има негде и око 10.000 студената из Србије који студирају у иностранству. Они су такође у највећој мери потенцијални иселеници будући да за време студија науче добро језик и прилагођавају се захтевима тржишта рада земље у којој студирају" (Гречић, 2017).

Уместо да води образовну политику која ће бити примерена њеним потребама, Србија је усаглашава са "европском". То се најбоље може видети кроз језичку политику у основним школама. У ЕУ је прокламовани политика плурилингвалности, док је Србија "ускладила" своју политику са овим захтевом тако што 89,87% ученика као први

⁶⁷ Кадар, ~дра м мн. кадрови (фр. cadre) 1. сви припадници одређене струке, службе, организације и сл; особље. 2. сви официри и подофицири у једној војној јединици (Клајн, Шипка, 2006: 563)

⁶⁸ Ресурс, ~а м (фр. ressource средство, извор, лат. resurgerre поново устати). 1. прородна богатства једне земље, подручја, краја. 2. екон. оно што се може искористити као извор профита. 3. капитал, имовина, богатство. 4. уопште, извор финансијске, материјалне помоћи. (Клајн, Шипка, 2006: 1068)

⁶⁹ Нпр. нафта и угаљ су необновљиви ресурси, ветар и сунце су обновљиви ресурси итд. Човек, међутим, јесте "уникалан и обдарен различитим способностима, па се стварно може остварити у чувању и заштити тих способности, у њиховом ангажовању и развијању индивидуалности" (Марковић, 2013: 93).

страни језик учи енглески, док 48,26% енглески учи као други страни језик (Шуваковић, Шуваковић, 2014: 59-60). Подаци јасно показују да готово сви ученици као обавезни имају - енглески језик⁷⁰. Ако се пође од тога да се преко језика врши и социјализација у духу културе чији је производ тај језик, онда нема дилеме да је на делу рад на потпуном потпадању под англосаксонски утицај. Наравно, нико не оспорава потребу да деца науче и енглески, али и још неки други страни језик. Управо познавање више страних језика омогућило би увид у различите културе, разлике у вредностима и тековинима тих разноликих друштава, критички однос према њима, што се фаворизовањем једног језика никако не постиже. Други пример везан за доуниверзитетско образовање је настава из области друштвено-хуманистичких дисциплина. Оне дисциплине које, по дефиницији, треба да поспешују критичко мишљење су гурају на страну, смањује им се фонд часова или се вештачки повезују у јединствене предмете, какав је случај са предметом Социологија у средњим школама, у којима је већ повезан са Уставом и правима грађана, а сада се припрема да то буде учињено и у гимназијама. И настава историје се усмерава у правцу да је потребно наћи "заједнички именоватељ" за научну интерпретацију историјских догађаја из недавне прошлости, као да таква интерпретација не треба да за идеал има истину, већ политички консензус. У светлу промоције LGBT популације, стављају се примедбе на садржаје већ одобрених гимназијских уџбеника из нпр. Психологије, чак и када су њихови аутори такви научни ауторитети какав је био Никола Рот. Дакле, системски се доводе у питање не само вредносни обрасци по којима су генерације социјализоване, већ и непоречиве научне чињенице. То је атак идеологије на науку најширих размера. И не само то: образовање се користи за стварање енормних профита, али и системске корупције која је са њима повезана. Уместо да се омогући да Завод за уџбенике који је основан ради штампања уџбеника за основну школу која је обавезна по Уставу публикује све књиге потребне основцима, сертификовано је 78 издавача школских уџбеника. Тако нпр. издавачи који су у власништву иностраних кућа, штампају читанке из српског језика. Да ли неко заиста мисли да би у Загребу била могућа обратна ситуација - да неки српски издавач штампа читанку из хрватског језика?! Овде хоћу да напоменем да је тржиште уџбеницима у Србији вредно око 120 милиона евра на годишњем нивоу, као и то да је лиценцирањем оволиког броја издавача постигнуто нешто што нико

⁷⁰ Ваља уочити интересантну чињеницу да је у српским школама у Отоманској империји постојала прилична разноврсност у учењу страних језика. Учили су се: турски, француски, енглески, италијански, грчки, бугарски, арапски, персијски, зависно да краја (в. Новаков, 2017).

није могао да претпостави: оборен је основни закон политичке економије да монополизација производње, настанак конкуренције, значи и пад цена производа. Десило се упратно супротно: са монополизацијом Завода за уџбенике, цене уџбеника су драстично скочиле, пошто су тиражи мали, а тржиште издељено. Наравно, на штети су родитељи и држава: први, јер плаћају уџбенике за које се опредељују директори школа без транспарентних критеријума, али са вољом да обезбеде место на неком семинару о трошку тих издавача; држава зато што би могла да осим пореза, остварује и добит, и то уз значајно ниже цене уџбеника, чиме би се постигао значајан успех у погледу бриге о заштити стандарда деце и родитеља. Уместо свега тога, профит је опет усмерен ка џепу крупног капитала, великим делом иностраног.

Када је реч о универзитетског образовању, овде ћемо се оријентисати само на последице увођења докторских студија. Закон о високом образовању из 2005. који је дисертације дефинисао као завршни рад на трећем степену студија, а не као резултат самосталног истраживања кандидата, утврдивши да је три године рок за завршетак доктората (додуше, уз могућност његовог дуплирања), довео је до тога да је у Србији "укупан број студената докторских студија и особа које су приступиле изради докторске дисертације чини у овом момент 14331 лице" (НСВО, НСНТР, 2014: 42). У том тренутку је "активних доктора наука"⁷¹ било 16972, па су аутори цитиране студије извели закључак да ће "у наредних неколико година просечно сваки доктор наука моћи да "произведе" око 0.8 нових доктора, или да ће просечно сваки наставник универзитета учествовати у производњи два нова доктора наука" (Исто). Тиме ће наша земља прескочити ЕУ просек по броју доктораната на милион становника скоро за дупло, и то у тренутку када има просечно мање студената основних студија на милион становника од просека ЕУ, на шта је указао председник САНУ др Владимир Костић (N1, 2017: 6.15` - 6.21`). Подаци показују да је у раздобљу од једног века (1907–2007) у Србији докторирало 17289 научника (Сто година докторских студија у Србији, 2008). Да ли ово значи револуционарни напредак науке у Србији, ослобођење њених еманципаторских вредности, које је резултирало да током једне деценије примене болоњских прописа Србија добије скоро једнак број доктора наука колико их је стекла у претходном стогодишњем?! При том, иако влада другачије мишљење, треба имати на уму да оволики број нових доктора наука није резултат само "приватних факултета", већ, чак и пре свега, државних факултета, који у масовности докторских студија виде

⁷¹ Млађих од 69 година

прилику да зараде, не водећи рачуна о томе да њихива мисија треба да буде најпре просветитељска, што нас све доводи до тзв "феномена академског капитализма" (Лукашук, 2013). Заправо, Антонић је у праву када упире прстом у тзв. "компрадорску интелигенцију" као "главног актера такве реформе образовања" (Антонић, 2011: 6). Он указује да се модел образовања мења из "квалитативно елитистичког у класно елитистички", што у пракси значи да они који се образују за руковођење то чине "у (приватним) школама и на универзитетаима који припадају центру светског капиталистичког система" (Исто: 8). Без сумње и они најбољи из Србије ће отићи у земље светског центра, али они нису производ искључиво домаће индустрије доктората. С друге стране, нити је Србији потребан толики број доктора наука, нити су критеријуми за стицање тих доктората прилагођени Србији. Они су прилагођени "одливу мозга", у складу са слоганом једног универзитета у маркетиншкој кампањи "Дипломирај, па пали!" [у иностранство, прим. наша]. Осим пада квалитета радова, хиперпродукција дисертација није могла ништа друго да проузрокује. Она једноставно припрема "радну снагу са докторатом", за оне којима је она потребна у глобализованом свету. "Уместо антисистемске интелигенције, прометејски оријентисане да критички истражује и мења свет, потребни су системска интелигенција, високо интегрисана у савремену глобалну поделу рада и нови светски поредак моћи" (Митровић, 2011: 37).

У закључивању желимо да нагласимо: транзиција је довела друштва која су њоме била обухваћена у стање светске периферије или периферије. Српско друштво је једно од њих. Санкционисано, бомбардовано, експлоатисано... Све што је било наше, постало је њихово. Чак и део природних ресурса. Промене које су спровођене у образовању после 2000. имале су за циљ да легализују ово стање, да омогуће услове да се нови нараштаји социјализују за нелиберални капиталистички систем глобалних размера. Да би нека земља потпуно транзитирала, она мора да постане колонија, иако се то више не назива тако, већ "припадником светске заједнице". У којој, наравно, велики увек извлаче корист, а мали бивају искоришћени. За то постигнуће није међутим довољна приватизација ресурса, својина у рукама страног капитала, држање у покорности запослене радне снаге која је увек у страху од отказа јер пред вратима чекају други да за исти или још мањи новац обављају те послове. Да би се једна земља у потпуности претворила у колонију, потрена је промена свести њених грађана, масовни пристанак на стављање у такав положај. Промене у образовању томе треба да допринесу. На питање шта је савет, како се томе одупрети, одговорио је Сергеј Кара-Мурза: "Главни савет је

мислити. И то мислити упорно, тешко" (2011: 711). Уколико се одрекнемо критичког мишљења, уколико наше ђаке, наше студенте, не оспособимо да критички промишљају свет, ми смо их одшколовали да постану образовани глобални робови. Да ли као хуманисти, као интелектуалци, можемо да се прихватимо те мисије? Да ли треба да стварамо стручњаке који ће бити специјалисти за уске области, "фах идиоти", којих се ништа около њих неће тицати? Или треба да стварамо интелектуалце, свестрано образоване људе, који имају одговорности и према сопственом народу и према човечанству? Ја мислим да је одговор на то питање јасан. Али то захтева деболонизацију високог школства. Док не постане сувише касно. Наш најважнији задатак је да ђаке и студенте научимо да критички мисле. Ако успемо у тој намери, и ако припадници академске заједнице на разним меридијанима, делећи наше ставове, успеју скупа са нама у том прегнућу, убојитост критичке мисли разнеће ланце неолиберализма, отварајући простор неком новом, праведнијем и човечнијем друштвеном поретку.

Литература:

Аврамовић, З. (2013). *Образовање у токовима друштва знања*. Београд: Завод за уџбенике

Антонић, С. (2011). „Реформа образовања у Србији и транснационалне структуре”, *Нова српска политичка мисао* XIX (2), посебно издање "Образовање у транзицији"

Beck, U. (2000). *What Is Globalization?* Cambridge: Polity Press

Вратуша, В. (2012). *Транзиција - одакле и куда?* Београд: Чигоја штампа; Институт за социолошка истраживања Филозофског факултета у Београду

Гречић, В. (2017). "Одлив мозга ремети привреду и друштво", *DW*, 22. децембар. Доступно на <http://p.dw.com/p/2roh4>

Зиновјев, А. (2002). *Запад: феномен западњаштва*. Београд: Наш дом

Кантон, Ц. (2009). *Екстремна будућност: најзначајније тенденције које ће променити свет у наредних, пет, десет и двадесет година*. Београд: СЛЮ.

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

Кара-Мурза, С. (2008). *Манипулација свеићу*. Београд: Весна инфо д.о.о, Преводачка радионица Росић

Лукашук, О. С. (2013). „Глобализација как фактор трансформации высшего образования”. У В. Вулетић, Ј. Ћирић, У. Шуваковић (прир. и ур.) *Глобализација и десуверенизација*. Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини; Београд: Српско социолошко друштво, Институт за упоредно право

- Клајн, И, Шипка, М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Београд: Прометеј
- Љоса, М.В. (2014). „Орвелов кошмар прети да постане стварност”, интервју Снежане Симић. *НИН*, бр. 3315, 10. јул
- Марковић, Д. Ж. (2013). *Глобализација и идентитети*. Београд: Српска академија образовања
- Марковић, Д. Ж. (2008). *Глобализација и високошколско образовање*. Ниш: Универзитет у Нишу; Нови Пазар: Државни универзитет
- Митровић, Љ. (2012). *У вртлогу транзиције: Србија у контексту глобалних и регионалних процеса*. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу
- Митровић, Љ. (2011). „Универзитет и друштвене промене данас”, *Национални интерес* 3/2011
- Митровић, Љ. (2009). *Транзиција у периферни капитализам*. Београд: Институт за политичке студије
- Митровић, Љ. (1996). *Савремено друштво: стратегије развоја и актери*. Београд: Институт за политичке студије
- Н1 (2017). *Доктори*. Документарни филм Адама Сантовца. Доступно на <http://rs.n1info.com/a334477/Vesti/Vesti/U-poslednjoj-deceniji-broj-doktora-nauka-porastao-za-880-odsto.html>
- Новаков, А. (2017). *Стубови српске просвете: српске средње школе у Османском царству 1878-1912*. Београд: завод за уџбенике
- НСВО, НСНТР (2014). *Докторске студије у Србији*. Београд: КОНУС. Доступно на <http://rodos.edu.rs/wp-content/uploads/2017/10/Knjiga-Doktorske-studije-u-Srbiji.pdf>
- Смиљковић, Р. (2011). "Морално-економска криза буржоаске реастаурације у Србије и одговорност елите моћи", *Политичка ревија* 2/2011
- Сто година докторских студија у Србији (2008). Доступно на: <http://www.fascikla.com/article/sto-godina-doktorskih-studija-u-srbiji>
- Трговчевић, Љ. (2003). *Планирана елита: о студентима из Србије на европским универзитетима у 19. веку*. Београд: Историјски институт
- Узелац, М. (2007). *Метапедагогија I (paideia као paidia политике)*. Вршац: Висока струковна школа за образовање васпитача
- Чомски, Н. (2014). „Брисел је кривац за колапс демократије”, *НИН*, 6. фебруар
- Шарчевић, М. (2018). "Шарчевић: Могуће оснивање новог факултета за рачунарство", *РТС*, 6. март. <http://www.rts.rs/page/stories/sr/story/125/drustvo/3062480/sarcevic-moguc-e-osnivanje-novog-fakulteta-za-racunarstvo.html>

Шуваковић, У, Шуваковић, А. (2014). "Образовање и глобализација". У Н. Јовановић, С. Марковић Крстић, Ј. Милошевић Радуловић (прир) *Образовање и балканска друштва на путу културе мира и евроинтеграција*. Ниш: Филозофски факултет Универзитета у Нишу

Шуваковић, У. (2014). *Транзиција: прилог социолошком проучавању друштвених промена*. Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини

Шуваковић, У. (2009). „Држава и даровити: међуутицај или одвојено постојање”. У: А. Илика и др. Даровити и друштвена елита. Вршац: Висока школа за образовање васпитача „Михаило Палов”; Арад (Romania): Universitatea de Vest “Aurel Vlaicu”.

Uroš V. Šuvaković
University of Priština with temporary Head Office
in Kosovska Mitrovica, Faculty of Philosophy,
Department of Sociology
Kosovska Mitrovica (Serbia)

EDUCATION IN MARKET PRODUCES SOCIETY OF UNEDUCATED Summary

The thesis is elaborated in the paper that ideology of globalism, based on neoliberalism with market fundamentalism in the foundation, has caused significant changes in the field of education. The changes in transitional states have resulted in a drop of education quality and education in general, even with situations when the number of highly educated persons has increased formally. The transition of personnel to human resources, hyper-production of diplomas without cover, issued by institutions for higher education whose motive is no more educational but utilitarian, market-oriented, have brought such the condition. Further collapse of our school system can be prevented only by abandoning the Bologna Process.

Keywords: education, market, globalism, transition, Bologna Process, Serbia

Академик Стана Смиљковић⁷²

Универзитет у Нишу
Педагошки факултет у Врању
Врање

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 372.46.
стр. 205 -216

МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА МЛАЂИХ РАЗРЕДА У НАСТАВИ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Резиме: Познато је да сва наша знања из различитих области брзо застаревају, као и начини и облици рада у настави, те је неопходно перманентно изналазити путеве које ће ученици млађих разреда прелазити до знања примереног њиховом узрасту. Отворен и критички дух код ученика омогућиће ефикасније сналажење у условима савременог света и цивилизације. То ће се постићи таквом организацијом наставе која у центар наставног процеса ученику уступа прво место у циљу развоја његових психичких способности, пре свега, мишљења, памћења и емоција. Матерњи језик и књижевност више од осталих предмета, пружа могућности за другачије облике рада путем разноврсних мотивационих задатака и поступака. Индивидуализована и диференцирана настава, групни облик рада, рад у паровима, пружају могућности младом реципијенту да уђе у суштину језичког система и открије значења књижевног текста који је тим језиком написан. Значајну улогу у мотивисању ученика за читање и уочавање естетских вредности дела има наставник. У овом раду задржаћемо се на примерима мотивације и подстицања креативности ученика као услова успеха у школи и ваншколским активностима.

Кључне речи: Мотивација, ученик, успех, матерњи језик, књижевност.

УВОД

Полазећи од циљева и задатака наставног програма које треба остварити, главни носилац наставног процеса – наставник или учитељ, поштује психолошке основе учења, мишљења и говора ученика млађих

⁷² stasmiljkovic@yahoo.com

разреда, усклађује методе рада према узрасту и градиву језика и књижевности како би постигао разноврсност у раду и тиме мотивисао ученике на размишљање и буђење радозналости. На тај начин ће стваралачка машта ученика доћи до изражаја чиме ће се књижевни текст богатити, племенити и допуњавати личном перцепцијом. Осим тога, велику мудрост, осим знања, треба да поседује наставник како би ученику млађих разреда основне школе подстакао животну енергију којом ће он себи, а и осталима у разреду, уз више мисаоних операција, доживети и протумачити значења речи и реченица при читању и слушању, да би потом могао дограђивати светове, људе и крајеве које се сликама речи стварају. Тако ученик учи да машта и мисли у сликама које књижевно дело и језик у њему пружају. Подстакнут својом личном мотивацијом и жељом да себи подари лепоту више, а то чине деца и пре почетка школског учења слушањем, читајући, ученик спољашњи свет, догађаје и ликове усваја и преиначава у унутрашњи. Тиме он постаје креатор усмених вежби, писмених састава или слободног литерарног изражавања. Уз значајну подршку учитеља, кроз различите облике рада на часовима, ученици схватају да у животу, учењу и раду било које врсте нема модела, као ни у једном моменту за време часа интерпретације новог градива, или обнављања и усавршавања наученог. Књижевно дело, у овом случају, намењено деци, представља својеврсну комуникацију из које израња низ загонетки. Њих ученици решавају у зависности од својих способности, интересовања и знања. На тај начин, лепоте којима ће младо биће бити прожето читањем и говорењем, допринеће да се код њега створи и изграђује укус. Ученик ће почети да управља речима дочаравајући, при том, своје духовне светове. Нежни трагачи књижевних текстова – деца – за трен прекидају истинске игре и крећу својим мислима у игру која је плод скривених жеља, плод ума и душе детета жељног знања.

ПРИМЕРИ КРЕАТИВНЕ МОТИВАЦИЈЕ

Човек читањем богати своја сазнања о прошлости, информисе се о научним, техничким и културним достигнућима. Писана реч открива читаоцу најтананија осећања стваралаца, токове развоја људске свести и еволуцију научних сазнања која представљају основу за нова открића. Духовни раст младог бића не може се замислити без читања, у чему незаобилазну улогу има учитељ који мотивише ученике за читање и рад на књижевно-уметничком или научно-популарном тексту, открива специфичности књижевне речи у мери коју одређује психофизички узраст и програм рада. Таквим односом према књижевности и језику ученик ће успети да оживи слике игара у двориштима и баштама или

скривеним одајама, кренуће, заједно са књижевником и учитељем у сусрет песничкој игри створеној песмом, причом, бајком или романом. Као што јунаци ових жанрова трагају за пријатељима и откровењима тајни, тако и деца, млади читаоци осмишљавају своје тајне путеве и допиру до лепоте која ће их понети. На том истраживачком путу ученике никада не напушта текст писца на који их упућује учитељ, а они, притом, дограђују и домаштавају оне сцене и догађаје који су их узбудили и понели загонетном свету. Речи учитеља, али и речи књижевника, као споне између писца и читалаца, омогућавају да се многе загонетке препознају и реше. То је моћ која се још од најранијих дана школовања почиње формирати током остваривања наставних садржаја, уз примену облика рада који теже актуелном у настави, и савременом у приступу личности ученика.

За успешну рецепцију књижевног дела неопходна је машта читалаца којом се откривају бројна значења преко порука које књижевник као стваралац шаље. У том процесу, рецепција је индивидуална, као и доживљај. Уколико се на наставним часовима коришћењем ових савремених облика рада успоставља комуникација на релацији писац–књижевно дело–читалац, увек ће постојати могућности за ново читање и доживљавање симболике књижевног текста и његовог језика.

Велику улогу у формирању креативне личности ученика млађих разреда има и облик самосталног и стваралачког рада, како у интерпретацији књижевноуметничких текстова, тако и у сазнавању језичко-правописних правила. Да бисмо наша тврђења показали на конкретном примеру, можемо се задржати на ауторској бајци која као жанр заузима значајно место у програмима књижевности за млађе разреде. За успешност рецепције, неопходно је уочити разлику између народне и писане (ауторске) бајке и открити њену уметничку и васпитну вредност. Богатство тема и мотива, поетски језик осавремењен модерном дечјом лексиком, необични и чудесни догађаји и јунаци и симболика, доприносе да се бајком богати дечја фантазија и речник.

Читајући ауторске бајке ученици ће долазити до сопствених закључака у процесу изналажења логичких целина, формулисања наслова, уочавања особина јунака и тумачења и разумевања њихових доживљаја, борби и неприлика. Код ученика се кроз интерпретацију буди стваралачки дух у моментима када покушају да продуже или скрате бајку, опишу предео који је у бајци приказан оригиналним језиком и стилем, или измисле догађај који ће, по њиховом мишљењу и схватању, одговарати разрешењу драме или радње.

Учитељ-интерпретатор, уз поштовање захтева наставног програма, уважава психолошке основе учења, мишљења и говора деце млађег школског узраста, тексту ауторске бајке прилази истраживачки, чиме подстиче ученике на размишљање и буђење радозналости. Уколико стваралачка машта ученика дође до изражаја, наставник ће појачавати доживљај захтевом да се одвоје чудесни од фантастичних и реалних елемената, да се објасне функције натприродних јунака (вештица, ала, дивова, вила, змајева) и њихово место у развоју догађаја бајке. Током интерпретације одвајаће се елементи бајке, а поступком синтезе ти елементи ће успоставити комплетну структуру.

Свака бајка је нови доживљај за ученике те ће питања која их подстичу на размишљање за разговор допринети да се створи бајколика атмосфера у којој ће се они сјединити, симболично речено, са природом и животом у њој. За трен, за само један трен одвојиће се од реалности и светове животиња и биљака посматраће својим духовним очима. Њихови одговори и тумачења потврдиће колико су успели да светове ове бајке освоје дорађујући поједине сцене у својој машти, сједињујући свет природе, и свет детињства у јединствени доживљај. Аутономност текста ауторске бајке, као и слобода у тумачењу и примању симболике, хумора, дескриптивних и лирских елемената, показује присуство стваралачког рада ученика. Естетским доживљајем побуђује се интелект ученика јер бајке, и остали жанрови у школској лектури треба да представљају праве изворе лепе речи, ризнице мудрости која ће се из речи и значења непрекидно точити и уливати у дечје душе. У фази самосталног поистовећивања са јунацима, ученик постаје креатор, стваралац, тј. субјекат који прима књижевну реч.

Дете као реципијент поетске уметности не само прозе, учи кроз игру, и кроз игру ствара. Нови садржаји са којима се оно среће при читању не буде само радозналост, већ богате речник и искуство које ће дете покушавати да преноси усмено или писмено. Тако ће ученик, путем маште, игре речи, грађењем слика и дочаравањем ритма успети да открије и оне компоненте песме које се речима и стиховима не могу исказати.

Ученик се, читањем песме која је саставни део програма књижевности, сусреће са лирским јунацима, а најчешће са доживљајем који се путем речи и стихова претаче у слике које иду по одређеном ритму, или су озвучене римама. Слободни стих зове ученике у игру, лирска изненађења, у доживљај хумора и безграничне фантазије. Раздрагана природа детета доживљавањем песме успеће да схвати, у складу са својим искуствима, динамичну природу лирског текста или човека који је њен творац, разуме њене покрете, њен живот. Животу

песме доприноси чудесност речи и израза, слобода која шири границе мисли и води у поетску игру читања и казивања.

Комуницирајући са полисемичном структуром песме, млади реципијент схвата колико је спреман да га оплемени и обогати. Осим учениковог личног доживљаја песме, велику улогу има учитељ који ће се својом сензибилном природом приближавати ученицима таквим питањима која ће представљати креативан дијалог на часу или састанку литерарне дружине. Том способношћу размишљања и мишљења ученик развија машту да визуелно и аудитивно доживи смисао речи, развија слух за примање поезије песме као врхунског доживљаја.

МОТИВАЦИОНА УЛОГА УЧИТЕЉА У РАЗВИЈАЊУ ЉУБАВИ ПРЕМА КЊИЗИ, ЧИТАЊУ И ПИСАЊУ

Различити су извори са којих деца могу да заволе књигу, а учитељ је личност која ће те изворе усмеравати срцу и мислима детета, помагати му да открије лепоте у којима ће уживати. Књиге осветљавају тамне вилајете човекове душе, одгонетају животне тајне. Специфичном употребом стилско-језичких средстава откривају патње и радости, живот и смрт човека. Оне представљају ризнице мудрости јер их је сам живот исписао, а човекова мисао заоденула језичким рухом и духом. Миленијумска сазнања читају се из књига, генерације уче и поправљају живот са њима и уз њих. Прониче човек у тајне које су недокучиве, тумачи људске боли и страдања, сложене структуре људске душе.

Први сусрет са књигама почиње у моменту када млада бића науче слова. Тада себи припреме пут који ће прелазити како би допрли до источних и западних даљина, до васионских и водених тајни. Понире дечја душа у скривене и дотад неоткривене лепоте, одушевљава се сазнањима о природним и друштвеним појавама, игром као главном смерницом којој тежи. Прве прочитане странице, написане прве песме и приче, одгонетнуте загонетке, драматизоване игре садржане у тексту, биће право богатство, уз богатство мисли и емоција креативног учитеља. Он ће својим приступом и поступцима, својом двоструком љубављу – према човеку и уметности речи, откривати свет и његове животне слике, осветљаваће деци млађих разреда путеве по којима се крећу људи, деца, светови ситних животиња. Те путеве које исписују књиге за децу наткриљују змајеви и чудесни облаци, надлетају златокриле птице и бели славуји, обасјавају сунчеви и месечеви зраци, трепере звездани простори, дрхте ноћне сенке. Чују се гласови невидљивих бића, одјекују даљине загонетним ехом, бескрајна хармонија звукова излази из прочитаних реченица и страница.

Учитељ је психолог, поред тога што је љубитељ лепе речи и њен тумач, јер наступа пажљиво и обазриво при избору књига, правих књига које ће ученицима учинити задовољство, пренети их у свет књижевних лепота и прекрасних игара којима обилују књиге за децу различитих жанрова. Он чита задовољство и радозналост из дечје душе, креативним и спонтаним разговором о књизи, бележи дечја запажања и интересовања, начин тумачења доживљаја јунака, појава у природи, даљина, свеукупног света. Најбољи пут којим учитељ може допрети до дечјег доживљаја света из прочитане књиге је језик, усмени или писмени, којим дете саопштава ток својих мисли. Тако он стиче сазнање о богатству лексике која је у активној употреби. На тај начин, учитељева искуства стечена током школовања, јављаће се у новим функционалним односима.

Проницљив и у лепу реч заљубљен учитељ, сваког часа, сваког дана настојаће да богати дечја сазнања путем буђења радозналости препорукама нових издања књига за децу, најновијих бројева дечје штампе, разгледањем изложбе књига познатог писца, сусрета са књижевницима и њиховом живом речју, посетама музеј кућа књижевника. Непоновљив је доживљај сусрета са човеком који ствара за децу, који се са децом дружи и игра путем песме, приче, романа; који поклања свој стваралачки дух и део себе како би децу насмејао, оплеменио, обогатио дечји свет. Тај песник који у сусрету са децом подели своју радост и бригу, насмеје се и нашали, може пробудити скривене клице из којих настају дечја књижевна остварења.

Учитељ који треба да буде организатор таквих сусрета, посматра дечји доживљај песника и његових књижевних остварења, подстиче децу да читају његова дела, рецитију пред њим, казују на свој, изражајни начин, текст уметника. Ученици на таквим сусретима потпуно предају своје мисли и осећања књижевнику, живе једно кратко време у свету литерарне речи, на свој начин осећају песников дух, покушавајући да разумеју себе.

Окретање сопственим емоцијама знак је да су пронашли пут задовољења духа, осетили лепоту која ће им украсити доживљај. Звук песме или приче коју ученик чује из уста песника, дружење са њим, руковање и добијени аутограм, развиће духовну потребу, нарочито код обдарене деце да и сами нешто искажу речима, напишу, не би ли копирали песника, тога има, али и описали или дочарали, речју песника, узбуркана осећања. Тај корак ка доживљају садржине књиге представља прву степену у развоју естетских осећања деце читалаца. Учитељ им је омогућио доживљај, упутио у праву лепоту препоруком књига књижевника. Покренуте емоције служиће као подстицај за читање и писање, за богаћење речника и мисли.

Учитељ користи аутономност у раду, те наставу посматра као облик комуникације између ученика и изворног књижевног дела. Поред књижевних дела предвиђених школском и домаћом лектиром, предлаже ученицима, нарочито оним који имају књижевни укус и специфичан доживљај језика, дело које ће побудити дечју радозналост и покренути његову машту. Добро истанчан укус учитеља, његов сензибилитет и љубав према послу и деци омогућиће и прави увид у литерарно стварање за децу, не само код нас, већ у Европи, и свету. Добра процена вредности књижевног дела за децу допринеће и успеху читања, а потом дијалога и дискусије, развијању и изграђивању става ученика према лепотама које они индивидуално откривају и интерпретирају.

Добро изграђен литерарни укус учитеља оплемењен лепом речју, мелодијом и језиком дела као и елементима других уметности, манифестоваће се од првих сусрета са ученицима. Његове емоције које је књижевно дело покренуло, мисао и језик којим их исказује, мелодија која ће их обојити, деловаће на децу. Млади рецепијент ће са уживањем слушати учитеља, а будући учитељ треба да буде таквих опредељења и хтења. Иако почетници у доживљају књижевног дела за децу (најпре бајки, басана, песама и прича), а касније и бајковитих романа, збирки песама и прича, ученици ће схватити да је то један свет духа који код учитеља постоји и који их привлачи. У почетку неће моћи језиком да искажу своја осећања дела која је учитељ узбуркао, али довољно је да их упијају и њима се богате. Онда када и млади читалац покуша да о неком лику или доживљају каже своју мисао или осећање, невештим језиком уобличи доживљај - на путу је да потпуно открива лепоте које му се из књижевног дела наметну.

Стваралачким читањем и препричавањем, не само на часу, ученици ће развијати машту и мисао која ће им бити главни пратилац у писању, у развијању литерарног израза. Жеља да напишу песму, опишу доживљај и догађај, писмено препричају анегдоту, подстиче ученике да траже адекватан израз, употребе подесан стих или реченицу. Истовремено, бирајући најбоље речи којима ће осветлити своју, дечју душу, ученици глачају стил, проналазе у свом активном речнику речи којима придају литерарну димензију. И онда када покушавају да то чине сами, ипак изађу из своје дечје литерарне радионице и потраже савет учитеља. Он је личност којој може да се повери стварање, да се пред њим отвори душа и бираним речима искаже емоција. Школован, обдарен и креативан учитељ процењује, поправља и саветује младе ствараоце, подстиче њихову мисао новим идејама, коригује језик и изоштрава стил писања. У том случају већ прелази на терен рада са даровитом децом. Она одскачу у напредовању од својих вршњака. Са

њима треба опрезно радити и поступати јер се никада не зна која ће се врста даровитости манифестовати. Бројни су примери раног откривања, али правила нема јер се способности јаве када се одређени услови остваре. Оне су попут чуда, или како Андрић каже: "Изнутра треба расти, ћутке и неприметно напредовати и у прави час се зауставити." Даровити појединац ће тим скривеним духовним силама проћи кроз многе тешкоће, али ће успети да пронађе себе и своје путеве до циља.

У учитељевом раду на откривању даровитих појединаца нема образаца. Интересовања из истих или сличних области могу се на различите начине разоткривати и неговати. Нпр. у току савлађивања језичког градива ученици вежбају и своје мишљење, откривају везу између језика и осећања, креативно, у писменим или усменим вежбама то примењују, лако успостављају дијалог и умеју да саслушају говор другог, развијају осећај да схвате и разумеју другог. На тај начин се и њихова духовна личност богати. Личност ће се богатити не само у контактима са даровитим, већ и у њиховом упознавању и проучавању личности, приближавању ставова или смисла и стила рада. Осетиће се потреба за продубљивањем сазнања, стварањем нових идеја, креативним анализирањем свог и других мишљења, једном речју, потреба са самообразовањем које ће имати функцију креативности.

Одмереност и стрпљивост у раду са децом на развоју литерарних способности треба да краси учитеља, човека коме су ученици привржени. Он ће тако бити не само прави васпитач, већ и човек широког срца кога ће ученици доживотно памтити, њихов духовни вођа. Његова општа култура говориће о њему уколико будућим генерацијама дарује здраву мисао и лепоте до којих се долази упорним трагањем по језику књижевних дела и мислима великана писане речи. Само таквим начином рада и односом према ученицима-активним личностима у настави потврдиће се и стара византијска мудрост која гласи: "Када се стекне одговарајуће образовање и развије проицљивост, тада душа налази своју истинску лепоту и поима дубље тајне."

ЗАКЉУЧАК

Савремена настава новог миленијума тражи знање које је одмерено узрасту ученика, па самим тим, утиче на формирање њихове личности. То значи да знања из осталих области, посебно из језика и књижевности које ученици примају, морају бити оперативна и стваралачка. Различити начин приступа сазнањима омогућавају учитељу нови однос према ученицима и упознавању њиховог духовног света. На раном школском узрасту може се уочити израженија радозналост деце, интересовање за читањем књижевних дела за децу,

добра концентрација у решавању задатака језичке природе, жеља да се језички израз, усмени или писмени, обогати, као и способност памћења и коришћења већ стечених знања. Током рада на остваривању циљева и задатака програма предмета књижевности и језика, учитељ, а касније и наставници, пратећи савремене тенденције развоја друштва и науке, треба да настоје да што већем броју ученика омогуће учење кроз игру у оквиру наставе, како би у ваннаставним и индивидуалним активностима могли исказати своје способности.

Знајући од коликог је значаја правилна рецепција књижевног текста или језичког садржаја, сагледали смо улогу учитеља у мотивисању ученика за сазнавање књижевног дела. Он је основни покретач креативног доживљаја код ученика. Љубав наставника према позиву и деци, његово непрекидно трагање за литературом, доприноси да се и сами ученици активирају и тиме одбране постављено тројство: књижевно дело – ученик – настава. На тај начин се и савремена настава иновира, не само на реалицији ученик-наставник, већ и спремношћу наставника и ученика да успоставе стваралачки дијалог.

Проширени резиме: Ученици одрастају и живе у свету који их окружује и изазива. Школа мора да их усмерава и подстиче на размишљање, да им од самог почетка указује на путеве којима ће одређене проблеме решити, али никада готову идеју или готову мисао не треба изнети. Уз помоћ књижевних дела које читају на свом узрасту моћи ће да пронађу "златне кључиће" за своју душу, отвориће им се видици о којима су маштали и том приликом ће се преображавати њихова психофизичка личност. Развијајући мисао на тај начин, богатећи је, ученик ће поступно схватити какву улогу има знање које ће стицати, у којој мери ће му то образовање помоћи да се развија у савремену личност. Истовремено ће постати свестан себе и непрекидно тежити усавршавању.

Богат речник отвара свакојака врата одраслима, а и личностима у развоју, гради ауторитет, подстиче даљи развој духовности. Ученици стварају свој језик кроз игру и језик игре, измишљају или изврћу речи, стварају нови тзв. "тајни језик" у коме осећају своју слободу у споразумевању. "У игри се дух увек нечим заноси, а често и оштри"- каже Коменски у својој Великој дидактици. Та игра која није обична, већ смислена, омогућава да током читања књижевних дела за децу пронађу елементе језичких игара јунака, прихвате или се поистовете са њима, надграде их. То значи да се ученик у таквим ситуацијама одваја од реалности, условно речено, и живи са световима јунака који му испуњавају дух и проширују сазнања. Такав ученик који може да

успостави комуникацију са књижевним делом, може да је успостави и са својим вршњацима, учитељем и родитељима. У свему томе велику улогу има учитељ јер он прати како тече процес сазнања ученика те на тај начин остварује двосмерну комуникацију, има увид у рецепцијску моћ ученика и његова интересовања. Том приликом може открити или препознати даровитог ученика у говорењу, писању, глуми и другим активностима.

За напредовање ученика у области сазнавања језика и књижевности битна је повратна информација у којој ће ученик у свакој прилици знати докле је стигао и куда ће га водити следеће етапе наставног рада. Изнад свега битан је правилан ток процеса формирања појмова, а самим тим, и процес сазнања у коме учествују сви ученици у зависности од својих способности и интересовања. У модерној школи велику улогу имају и заузимају задаци за самостални рад са више нивоа сложености. У настави језика и књижевности могућности за њихово коришћење су велике, а у вези с тим и улога учитеља се мења: он припрема задатке за самостални рад, држи се одређених критеријума, рангира их по тежини, подстиче ученике, мотивише и усмерава. Једном речју, активно учествује у њиховом решавању проблема, прати напредовање у учењу, богаћењу речника, усменом и писменом изражавању, отклања грешке које коче развој мисли, предлаже нова решења на која ученици настоје да дају одговоре итд.

Савремени токови у литератури за децу омогућавају да ученици продру у симболику и значење матерњег језика, језика медија који су им доступни. С обзиром да је "дух једне речи увек пространији од саме те речи" – по писању Н. Велимировића, ученик се труди да оно што схвати читањем или слушањем правилно и прецизно усмено или писмено изрази. Довољно је било произвољности у учењу: ученик научи градиво, али не уме научено да каже чистим и правилним језиком. Нов однос према настави језика то не сме допустити. У циљу остваривања тих захтева, учитељ мора да бира добре текстове, примере који одговарају узрасту ученика и циљевима програма, не само из продукције за децу, већ и из области дечјег стварања- листова и часописа. На одабраним примерима током читања ученици ће схватити функцију речи и реченице и тиме формирати јасне појмове. Уколико је мисао о одређеном проблему јасна, она ће се касније продубљивати и богатити, ако се полази од оног што је детету већ јасно од кратког дечјег искуства или већ датог материјала. Учитељ је ту да открије и евентуалне сметње које коче развој ученикове личности. Оне

могу бити различите природе, али спутавања или превременог форсирања у раду не сме бити.

Све у животу подвргнуто је одређеним законитостима, па и биолошке и психофизичке способности ученика у развоју. Постоји велика опасност уколико ученик постане свестан својих могућности, стекне одређено знање, користи се њиме неко време у учењу, али није мотивисан да путем креације те способности испољи. Није довољно да ученик научи најосновнија граматичко-правописна правила, зна описне дефиниције уколико путем тог знања не може да уради један писмени састав који ће се разликовати од састава осталих ученика. Неопходно је да такви ученици, а и остали схвате да није довољно познавати граматичко градиво, читати књиге за децу до бесконачности, илустровати књижевне текстове, већ схватити да све то у датој ситуацији треба показати увек изнова. У супротном ће се остварити песничка мисао Д. Радовића која гласи: "Свако је паметан само онолико колико памети може да употреби, а не онолико колико је има". Тиме се потврђује теза коју заступа нова школа, да знања која ученици примају морају бити оперативна, а онда и стваралачка.

Различити начини приступа сазнањима омогућавају учитељима нов однос према ученицима и упознавање њиховог духовног света. Може се том приликом уочити жеља ученика да из одређене области продуби своје знање, задовољи радозналост читањем књиге из нове књижевне продукције за децу, потреба да се језички израз, писмено и усмено обогати, интересовање за испољавањем глумачких или аниматорских способности и др. У оваквом раду наилазиће се на многе препреке и тешкоће, али, сваки ученик, скривеним духовним силама и јаком вољом, успеће да оствари постављене циљеве.

Литература

1. Блажич, М. (2003). *Дидактика*. Ново Место: Високошколско средишче.
2. Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика I*. Београд: Учитељски факултет.
3. Живковић, Д. (1988). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. Илић, П. (1998). *Методика наставе – српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
5. Маринковић, С. (1994). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.

6. Смиљковић, С. (2006). *Ауторска бајка*. Врање: Учитељски факултет.
7. Смиљковић, С. (2002). *Настава српског језика и књижевности I*. Врање: Учитељски факултет.
8. Цветановић, В. (1996). *Самостални и савремени рад у настави српског језика*. Београд: Бодех.

Prof. dr Jelisaveta Šafranĳ

Filozofski fakultet Novi Sad

Оригинални научни рад

Српска академија

образовања

Годишњак за 2017. годину

УДК: 37.011

стр. 217 - 228

THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGLISH LANGUAGE LEARNERS' SELF-EFFICACY PROFILES AND THEIR LANGUAGE PERFORMANCE

Abstract: Latent profile analysis (LPA) was used to investigate different patterns of students' self-efficacy beliefs for learning English for Specific Purposes. Undergraduate students at Faculty of Technical Sciences completed the *Questionnaire of English Self-Efficacy*. The obtained results revealed two groups representing low and high self-efficacy profiles. The high self-efficacy profiles represent students who spent more years of studying English and are disproportionately female compared to the low self-efficacy profile. The low self-efficacy profile was considerably different from the high self-efficacy profile with respect to its language performance. The language learning students' self-efficacy profiles stated in this study can be used to adjust teaching instructions appropriately.

Key words: latent profile analysis, self-efficacy beliefs; language performance

1. Introduction

Recently, a number of studies have been carried out investigating self-efficacy in various academic settings. Research results have shown that self-efficacy has a significant role in student's learning and achievement (Pajares & Graham, 1999; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Nevertheless, studies on self-efficacy in the context of English for Specific Purposes (ESP) is still incomplete. Comprehension of Serbian students' self-efficacy beliefs while learning ESP will help scholars and teachers to better approach teaching activity. This knowledge will also contribute to the subject by confirming the relationships between the variables of self-efficacy and language learning achievement.

1.2. Self-efficacy concept

Bandura (1997) defined self-efficacy as context and task specific individual's judgment of his/her capabilities to complete a task with the skills he/she possesses. Further research (Stevens, Olivarez, Lan, & Tallent-Runnels, 2004) indicated that highly efficient students generally meet challenges and are more determined while lowly efficient students prefer to keep away from challenging tasks. In addition, some studies found that academic achievement is predicted by students' self-efficacy (Pajares & Graham, 1999; Shih & Alexander, 2000). While examining the relationship between the academic grade point average (GPA) and quality of student's assignment revealed that it is mediated by students' self-efficacy (Zimmerman & Kitsantas, 2005). Another research (Komarraju & Nadler, 2013) also indicated that self-efficacy beliefs are decidedly correlated with perceived responsibility and that academic achievement and the quality of student's assignment is mediated by students' self-efficacy. Efficient learners were prone to challenging tasks and language proficiency while the less efficient ones believed in innate intelligence. Zimmerman and Kitsantas (2005) found that learners with high levels of self-efficacy beliefs are proactive and show more determination and responsibility during the learning activity. Magogwe and Oliver (2007) found that frequent use of language learning strategies and increase in students' language proficiency are associated with increase in self-efficacy beliefs. The similar results and relationships were stated by Diseth (2011) as well. Another research (Liem, Lau, & Nie, 2008) reported that self-efficacy had direct positive effects on the learning objectives and indirect effects on the results of the English language achievement test. Consequently, developing English language learners' self-efficacy beliefs should be included in classroom teaching approaches since it has an important role and impact in language learning procedure. The study of promoting self-efficacy beliefs on the sample of students has supported this assumption (Wang, Schwab, Fenn, & Chang, 2013). After following teaching instructions, the students were more persistent with demanding tasks, more confident while completing the assignment, more likely to learn steadily, and more dedicated to accomplish difficult objectives.

1.3. Self-efficacy measurement

In the related literature there is a certain misinterpretation of the term of self-efficacy as well as confusion with similar constructs such as self-confidence, self-esteem, self-concept, and locus of control. Self-efficacy is vital when learners are setting their learning objectives and self-evaluating the tasks. Though, the measurement of self-efficacy is a

difficult and demanding task because of different understanding of the notion. Bandura (1997) stated that locus of control is not empirically related to behaviour or self-efficacy and therefore, locus of control and self-efficacy are two different notions.

Questionnaire of English Self-Efficacy (QESE) was developed with 32 items (Wang, Schwab, Fenn, & Chang, 2013) due to follow the recommendations of Bandura, as well as the requirements of reliable and valid tool for assessing foreign language learners' self-efficacy beliefs. While completing the questionnaire the students make judgments about their abilities to carry out certain tasks using four language skills: listening, speaking, writing, and reading. The original QESE was adapted to fit into different cultural context of language learning in Germany, China, United States, and Korea. Recent psychometric analyses of the QESE confirmed the use of the questionnaire as a valid measurement tool across different cultural contexts (Wang, Schwab, Fenn, & Chang, 2013; Wang, Kim, Bai, & Hu, 2014). These studies were based on factor analysis, i.e. variable-centered approaches, which explains the links between a given set of variables. This approach provides important information about the psychometric properties of the scale, but it fails to incorporate the disregarded heterogeneity that may be present in the research data. Contrary to the variable-centered approach, latent class analysis considers disregarded heterogeneity within subsets of examinees. It is a person-centered approach based on a set of categorical observed variables used to identify latent groups in the sample. The use of continuous observed variables is the main advantage of latent profile analysis, a variant of latent class analysis. It is beneficial over traditional cluster analysis methods or ad hoc classification based on a numerical criterion. Latent class analysis (Magidson & Vermunt, 2002) is a model- and probability-based approach which employs group membership probabilities assessed by maximum likelihood methods to classify items into latent classes. This approach provides improvement of fit indices to compare different latent class models, and it was impossible to realize with traditional cluster analysis. Latent class analysis significantly surpassed the traditional K-means clustering techniques in the case of continuous variables (ibid.). In addition, latent class analysis may be used for data that challenges the traditional modelling assumptions such as linear relationship between variables, normality, and homogeneity of variance. Since the literature defines different dimensions and levels of perceived self-efficacy (Bandura, Reese, & Adams, 1982; Bandura, 1982) it is sensible to assume several different underlying latent dimensions to language learners' self-efficacy beliefs, and thus, it will be possible to identify discrete self-efficacy profiles. According to the literature, there is only one study that investigated the

existence of disregarded heterogeneity in language learners' self-efficacy beliefs using latent profile analysis (Kim, Wang, Ahn & Bong, 2015).

2. Method

2.1. The objective of the study

The objective of this research is (1) to identify groups of students who have similar profiles for their self-efficacy beliefs for learning English; and (2) to examine the relationship between the self-efficacy beliefs and students' perception of their language mastery.

Therefore, **the research questions** that guided this study were:

1. Are there underlying latent profiles of English language learners' self-efficacy beliefs?
2. How does the self-efficacy profile relate to students' language achievement?
3. How does the self-efficacy profile relate to the students' perception of their language skills mastery? Four basic language skills will be investigated according to self-efficacy.

Based on research questions the following **hypotheses** are defined:

1. There are underlying latent profiles of English language learners' self-efficacy beliefs?
2. There are statistically significant differences between self-efficacy latent classes in the measure of students' language achievement.
3. There are statistically significant differences between self-efficacy latent classes in the students' perception of their language skills?

2.2. Sample

The sample was comprised of 108 university students from Faculty of Technical Sciences, Novi Sad. The mean age of participants was 21.56 years (SD = 1.65) and 63% (N = 68) of the sample were female participants. The participants responded voluntarily to the items of the questionnaire and gave their consent to participate in the study during the summer semester 2017/2018.

2.3. Research concept

This is an exploratory study, and the data was collected through the questionnaire which consists of two parts. The first part deals with the socio-demographic characteristics of the respondents. The second part forms

the questionnaire of academic self-efficacy (Wang, 2014). Statistical analyzes were carried out using IBM SPSS Statistics 22, a comprehensive computing program used for fast and accurate data processing.

2.4. Instruments

Self-Efficacy of English Foreign Language Students Questionnaire (Wang, 2014) was designed in order to measure the self-efficacy of English foreign language students. There are 31 items asking students their judgment about their own capabilities in English language. Four subscales are included in the questionnaire; namely, self-efficacy for listening, speaking, reading, and writing. It is a 7- point scale in which the students are asked to respond to 31 items ranging from “Definitely I cannot” (1) to “Definitely I can” (7).

The original questionnaire was translated into Serbian by English language teachers working at the University of Novi Sad. Translation procedure was the following: firstly, three teachers were asked to translate the instrument items into Serbian. The clearest and best-stated translated items were chosen and included in the scale. Then, in order to examine the validity of translation, back translation of the version that best matches the original was done with the help of English language native speaker, and translation was satisfactory.

Self-efficacy inventory was found to be highly reliable ($\alpha = .98$).

English language proficiency was measured by the score on the test participants took at the end of their ESP course which lasted over the period of one semester. The test was carried out at the end of the winter semester 2017/2018.

It was a language achievement test that comprised of written and oral part. Written part included reading comprehension; testing grammatical accuracy (verb form, verb use, collocations, word formation, linking words, adverbials, passive voice, conditional sentences, modals); vocabulary items (definitions, synonyms, matching, collocations); and translation from English into Serbian. Oral part included reading a text from their English language course book, and conversation.

In addition, students reported their perceived ability in four basic language skills (understanding, reading, speaking and writing) which were measured on 7-point Likert scales.

2.5. Data analysis

In order to identify optimal number of latent classes finite normal mixed modeling (latent class analysis) was used in R package mclust (Fraley, Raftery, Scrucca, Murphy, & Fop, 2017). Univariate latent class analysis generated potential solutions from 1 up to 9 latent classes, which were differentiated between equal (E) and variable (V) variance. Optimal solution was selected based on Bayesian information criterion (BIC), where larger

value indicates better model. This criterion is used since it allows direct comparison between solutions. Analysis was conducted using the score on language learning self-efficacy scale.

Independent t-tests were conducted to determine if statistically significant differences between self-efficiency latent classes existed on multiple variables. Differences were examined for success on English language achievement test (test score), and students' self-assessments of their ability of understanding, reading, speaking and writing English language.

3. Results

3.1. Determining latent classes and descriptive statistics

Latent class analysis for language learning self-efficacy was conducted to determine an optimal number of latent classes. The model with best BIC value (-277.44) was two-class equal variance model. Second and third best fitting models were two-class and three-class variable variance models with BIC values of -278.41 and -280.08.

Descriptive statistics results of self-efficacy profiles are presented in table 1. First latent class was comprised of 24 students, and second latent class had 84 members. First class was characterized by lower self-efficacy (M = 114.37, SD = 19.23) compared to the other class which had higher self-efficacy scores (M = 187.09, SD = 15.97). Independent samples t-test was conducted to test whether there were differences between classes in self-efficacy scores. The results indicate that there are significant differences in self-efficacy scores between classes, $t(106), p < .001$.

In order to further examine latent profiles independent t-tests were conducted to determine whether classes significantly differed in years spent studying English language and students' age. The results indicate that there are significant differences in years of studying English, $t(106) = -2.49, p < .05$, and Class 2 had on average spent more years studying English. There were no statistically significant difference in students' age between classes ($p > .05$).

Table 1.

Descriptive statistics for latent classes

	Class 1	Class 2
Male % (N)	25 (10)	75 (30)
Female % (N)	20.59 (14)	79.41 (54)
Years of studying English Mean (SD)	12.42 (2.02)	13.74 (2.36)
Age Mean (SD)	21.21(1.35)	21.67 (1.72)

Note: N – number of subjects; SD – standard deviation.

3.2. Differences between latent classes

Five independent t-tests were conducted to determine whether statistically significant differences between classes existed in English language test scores, and students' self-assessment of their ability of understanding, reading, speaking and writing English language (table 2). The results indicate that there are statistically significant differences and that the second latent class achieves higher scores on all five variables.

Table 2.

Differences between latent classes on test scores and aspects of English language mastery

	Group	Mean	SD	t-test	df	p
Test (achievement)	1 st	73.96	13.10			
	2 nd	86.51	9.62	-5.18	106	.000
How do you assess your listening comprehension ability in English language?	1 st	4.33	1.55			
	2 nd	6.12	.91	-7.13	106	.000
How do you assess your reading ability in English language?	1 st	4.88	1.39			
	2 nd	6.25	.90	-5.77	106	.000
How do you assess your speaking ability in English language?	1 st	3.50	1.18			
	2 nd	5.55	.94	-8.89	106	.000
How do you assess your writing ability in English language?	1 st	3.83	1.24			
	2 nd	5.39	1.06	-6.09	106	.000

According to the obtained results

Hypotheses 1. There are underlying latent profiles of English language learners' self-efficacy beliefs is confirmed.

Hypotheses 2. There are statistically significant differences between self-efficacy latent classes in the measure of students' language achievement is confirmed.

Hypotheses 3. There are statistically significant differences between self-efficacy latent classes in the students' perception of their language skills is confirmed.

4. Discussion

This study stated the diversity of English language learners when regarding their self-efficacy beliefs. Latent class analysis for language

learning self-efficacy identified two groups which are stable and perform in a particular way. Therefore, teaching implications are obvious in different instructional approaches and programs in teaching English for Specific Purposes. Since the level of students' self-efficacy can be predicted by their academic achievement, it presents "the foundation for human motivation, well-being, and personal accomplishment" (Parajes, 2009:113). Practical and theoretical pedagogical implications are obvious for identified classes. The results of the research imply two self-efficacy profiles, representing low, and high self-efficacy.

The first latent class comprised of 24 low self-efficacy students (10 males and 14 females), and the second latent class had 84 high self-efficacy members (30 males and 54 females). Males and females were almost equally represented in both classes, although there were 5% more females in the second class. This result is consistent with previous findings of gender differences since females generally report higher self-efficacy in language use (Pajares & Valiante, 1997, 2001; Kim et al., 2015). In addition, they are more motivated to study a foreign language in comparison with male learners and showed better achievements (Bacon & Finnemann, 1992; Payne & Lynn, 2011). Hence, some results suggested that male students had better achievements on language tests but lower levels of self-efficacy beliefs (Wang, Schwab, Fenn, & Chang, 2013). Research on gender differences implies that higher level of self-efficacy beliefs of female learners' toward learning English as a second language is due to their stronger ability to master second language (Zeldin, Britner, & Pajares, 2009). Also, explicit experiences and social persuasions are decisive to female's increase of self-efficacy while mastery experience is essential to male's increase of self-efficacy beliefs (ibid.).

The results of this study also indicate that there are significant differences in years of studying English since the second latent class with higher levels of self-efficacy beliefs had on average spent more years studying English. There were no statistically significant difference in students' age between classes ($p > .05$). These findings support the results (Kim et al., 2015) where high self-efficacy profiles characterize students who spent more years of studying English.

The results of this study also indicate that there are statistically significant differences between classes when considering students' test achievements and their self-assessment of mastering four basic language skills. The second latent class achieves higher scores on all five variables which is in line with previous findings (ibid.).

5. Conclusion

This study found two distinct profiles of English language learners' self-efficacy beliefs when applying latent profile analysis. The distribution of

high and low profiles of students self-efficacy beliefs confirmed our hypotheses and the results of the research further the understanding of the relationship between English language learners' self-efficacy beliefs and their language achievement as well as self-assessment of mastering basic language skills. Foreign language teachers can facilitate the increase of higher levels of self-efficacy beliefs by offering students adequate feedback of their language performance. Learning strategy instructions may develop students' self-efficacy beliefs as well as Creative Problem Solving which are taught to students as a means to support and motivate learning (Bandura, 1997).

Interviews and student observations revealed differences in the feelings, thoughts, behaviour and motivation consistent with low and high self-efficacy students (Bandura, 1992; Schunk, 1989). The negative nature of responses of low self-efficacy students is consistent with the affective and cognitive behaviour of low self-efficacy learners (Bandura, 1997:10). These students generally find it difficult to "exercise some influence over their behaviour" and they are inclined to be more resigned, apathetic, and despondent, and to diminish their academic success. The low self-efficacy students need more practice using Creative Problem Solving to strengthen the development of self-efficacy. Mastery experiences should be repeated many times for low self-efficacy students due to be accomplished and converted into constant attitude and change in behaviour (Sewell & St George, 2000)

In addition, teacher feedback has a significant impact on students' reflections regarding their failure or success. Students with high level of self-efficacy beliefs ascribe their failure or difficulties to using the wrong strategies, adverse conditions, or insufficient effort, while those with low self-efficacy assign problems or failure to insufficient ability (Bandura, 1995). Thus, teachers should advise and hearten their students to assign successful performance to their own ability, skills and knowledge as well as individual effort, strategy use, and practice in order to develop their self-efficacy beliefs.

References

Fraley, C., Raftery, A. E., Scrucca, L., Murphy, T. B., & Fop, M. (2017). *mclust: Gaussian Mixture Modelling for Model-Based Clustering, Classification, and Density Estimation*. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=mclust>

References

Bacon, S. M., & Finnemann, M. D. (1992). Sex differences in self-reported beliefs about foreign-language learning and authentic oral and written

- input. *Language Learning*, 42, 471–495.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01041.x>.
- Bai, R., Hu, G. W., & Gu, P. Y. (2014). The relationship between use of writing strategies and English proficiency in Singapore primary schools. *Asian-Pacific Education Researcher*, 23(3), 355–365.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982). Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5–21.
- Bitchener, J., Young, S., & Cameron, D. (2005). The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191–205.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18, 199–210.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216.
- Chamot, A. U., & El-Dinary, P. B. (1999). Children's learning strategies in language immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83, 319–338.
- Chen, Y. (2011). Study of the writing strategies used by Chinese non-English majors. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(3), 245–251.
- Chien, S. -C. (2012). Students' use of writing strategies and their English writing achievements in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(1), 93–112.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191–195. Institute of International Education (2014). *Open doors report on international educational exchange*. Retrieved from <http://www.iie.org/opendoors>
- Kim, S. (2004). A comparison of language learning strategies employed by two groups of Korean students having different lengths of immersion in the target culture, (Unpublished master's thesis). University of Texas, Austin TX.

- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, 25, 67–72.
- Lee, C. C. (2002). Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL program. *English for Specific Purposes*, 21, 261–289.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486–512.
- Mackey, A., Kanganas, A., & Oliver, R. (2007). Task familiarity and interactional feedback in child ESL classrooms. *TESOL Quarterly*, 41, 285–312.
- Magidson, J., & Vermunt, J. K. (2002). Latent class models for clustering: A comparison with K-means. *Canadian Journal of Marketing Research*, 20, 37–44.
- Magogwe, J.M., & Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35, 338–352.

Ред. Проф. Др Деан Илиев⁷³

Педагошки факултет Битола
Универзитет „Св. Климент Охридски“ Битола

Ред. Проф. Др Татјана Атанасоска⁷⁴

Педагошки факултет Битола
Универзитет „Св. Климент Охридски“
Битола

Оригинални научни рад Српска академија образовања Годишњак за 2017. годину УДК: 378.12 стр. 229-246
--

УНИВЕРЗИТЕТСКО ПОУЧАВАЊЕ И СТУДИРАЊЕ НА ОСНОВУ АКЦИОНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Апстракт: Рад је посвећен промоцији акционог истраживања као парадигма за унапређивање процеса поучавања и студирања на високообразовним институцијама. Рад прати ИМРД методологију и је тако дизајниран да истакне кораке акционог истраживања које аутори спроводе са универзитетским наставницима и групе студената које студирају на три различита научно истраживачка подручја према Фраскатијевој класификација.

Први део рада је посвећен теориским основама акционих истраживања и потенцијал и снагу које оно даје корисницима за унапређивање своје поле деловања. У истом делу критички се наглашава позитивни утицаји који појединач, ситуација и контекст добијају приликом имплементације акционих истраживања у високошколској дидактици.

У другом делу рада је описана методологија акционог истраживања која је била примењена од стране аутора. Циљ акционог истраживања је био да се високошколски наставници и студенти упознају и уведу у свет акционих истраживања приликом поучавања, односно студирања. Укупно 21 наставник и 60 студената је било укључено у акциона истраживања која су трајала између 6 и 8 месеци. Општа хипотеза је била: Акциона истраживања унапређују високошколско поучавање и учење. У методологији је описан и ток истраживања, кораци истраживања и начин обраде података.

⁷³ dean.iliev@uklo.edu.mk

⁷⁴ tatjana_atanasoska@yahoo.com

Трећи део се односи на обраде резултата, приликом чега је коришћена методолошка триангулација, док су у четвртом делу помештени дискусије и констатација да се општа хипотеза потврдила приликом акционог истраживања.

Основни појмови: Акционо истраживање; Универзитетска-високошколска дидактика; Стратегија поучавања и студирања; Наставник акциони истраживач; Студент акциони истраживач.

Introduction

University is a place in which knowledge receives multidimensional content. Processes of learning and teaching are upgraded to the processes of studying. That means that in the centre of achieving, retrieving and calculation of the knowledge come active learning, active participation, critical participation and reflective behavior of students and teachers. Learning and teaching are overwhelmed with the relatively new approach in the methodology of research, but surely new as a teaching strategy, action research. The paper presents the idea and activities of the researchers to establish action research teaching strategy as leading approach in University didactics, bearing in mind individuals, situations, contexts and curricula.

Action research in university settings

There are a lot of practitioners who tried to give contribution to theoretical perception of the action researches as activity at University. Most of them are focused on the usage of the action research as research approach at the University.

According to Kemmis S., “Action research treats theorists as practitioners and practitioners as theorists- both roles involve theoretical and practical activities.”⁷⁵ In that direction S. Kemmis and the colleagues made clear that “The theorists and practitioners involved are also oriented in their practices of research or action research by their theories of research or action research.”⁷⁶ Zuber-Skerritt O. through revision of their previous views promotes PALAR (participatory action learning and action research) as the most useful model which “... can lead to a better understanding and improvement of learning, teaching and staff development, as well as to a more critical reflection on an institution’s ‘status quo’ operations and on its

⁷⁵ Kemmis S. et al., (2014). *The Action Research Planner*, DOI 10.1007/978-981-4560-67-2_1, © Springer Science+ Business Media Singapore 2014, p. 25

⁷⁶ Kemmis S. et al., (2014). *The Action Research Planner*, DOI 10.1007/978-981-4560-67-2_1, © Springer Science+ Business Media Singapore 2014, p. 25

role and function in society”⁷⁷. The authors stress the critical reflection, research into practice, accountability, self-evaluation and professional learning as content of PALAR. For Zuber-Skerritt O. “Action research in higher education has increasingly gained credence and popularity in recent years as it is evident from the fast growing literature. This chapter has described a family of related approaches that integrate action and research, theory and critical reflection on action in an ongoing cycle of collaboratively generating knowledge and addressing important social, organizational and community issues.”⁷⁸ Zuber-Skerritt O. and others talk that: “In an action research program or project we always start with relationship and vision building, because a vision connects and binds us together and fosters motivation and success. A big vision can be broken down into small goals that are more manageable and accomplishable than a big vision. Each time we accomplish a goal, we experience success and are motivated to go on to the next, next and next goal until we have achieved our purpose and developed our potential.”⁷⁹

Very soft statement and shy connection among educational processes at the University are given by Alexakos K. According Alexakos “Teaching, learning, and research are interrelated and dialectically entangled processes.”⁸⁰ He said: “We do not wait for the research to be concluded to suggest changes; instead, interventions are implemented and refined while the research is ongoing and become part of that research. Rather than separating “theory” from “practice” and “research” from “findings,” each of these exist in a dialectic entanglement with the other in its pair. I use the phrase “teacher|researcher” to express the dialectical relationship, the mutually contingent and emergent characteristics of the two that mediate and are mediated by the other.”⁸¹

Experience of Scott D. and Weeks P. presents the need for the change of the fully and strong, already established rules at the university because “...we have learnt that in a university context with its potentially sterile ‘academic standards’ and stereotypical views of what constitutes ‘real research’, it is

⁷⁷ Zuber-Skerritt O., Fletcher M. and Kearney J., (2015). *Professional Learning in Higher Education and Communities- Towards a New Vision for Action Research*, Palgrave Macmillan, p.121

⁷⁸ Ibid, p.125

⁷⁹ Ibid, p.103

⁸⁰ Alexakos K. (2015). *Being a Teacher | Researcher- A Primer on Doing Authentic Inquiry Research on Teaching and Learning*, Sense Publishers, p. 1

⁸¹ Ibid, p. 1

necessary to demystify the notion of ‘research’ in ‘action research’: to free it from neo-scientific connotations and quasi-quantitative constraints.”⁸²

University didactics supported by action researches

In the last decades there are a lot of authors who promote active participation of the students in their improvement and curriculum decision participation. For Svinivki M. and McKeachie J. W.: “Studies have demonstrated that research and teaching are not necessarily in conflict. Many faculty members are excellent researchers and excellent teachers as well. Some excellent researchers are poor teachers; some excellent teachers do not publish research.”⁸³ In his book *Understanding Teaching Excellence in Higher Education- Towards a critical approach* Skelton A. stress the Barnett attitude for the “‘dominant’ and ‘alternative’ concepts of higher education”⁸⁴. “The dominant conceptualizations are systems-based. Higher education is viewed as a total system, ‘in which students enter as inputs, are processed, and emerge as outputs’ (ibid.: 20). “Dominant – higher education as: The production of qualified manpower; Training for a research career; The efficient management of teaching provision; A matter of extending life chances.”⁸⁵ The things which can be seriously taken into consideration when talking about University didactics is alternative concept in higher education with focus on: “The development of the individual student’s autonomy; The formation of general intellectual abilities; The enhancement of the individual student’s personal character; The development of competence to participate in a critical commentary on the host society,”⁸⁶ in which “...students are exposed, or which are intimately concerned with the students’ development’ (ibid.: 20).”⁸⁷ According to the same author when using situationally contingent during teaching can be developed “... students own ideas and viewpoints, with teachers acting as ‘facilitators’ of other people’s learning.”⁸⁸ Because of that, we propose the *critical type* in understanding teaching excellence which its ‘future orientation’”, because of

⁸² Scott D. and Weeks P. (2002) Action research as reflective collaboration in Bill Atweh, Stephen Kemmis and Patricia Weeks (ed.) *Action research in practice- Partnerships for Social Justice in Education*, Routledge, p. 241

⁸³ Svinivki M. and McKeachie J. W. (2011). *McKeachie’s Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, Thirteenth Edition, Wadsworth, Cengage Learning, p. 4

⁸⁴ Skelton A., (2005). *Understanding Teaching Excellence in Higher Education- Towards a critical approach*, Routledge, p.21

⁸⁵ Skelton A., (2005). *Understanding Teaching Excellence in Higher Education- Towards a critical approach*, Routledge, p.21, 22

⁸⁶ Ibid, p.21, 22

⁸⁷ Ibid, p.21

⁸⁸ Ibid, p.23

its political interests and commitments: critical understandings of teaching excellence associate it with the goals of freedom, justice and student empowerment.”⁸⁹

We argue with the perception of Crosling G. and colleagues that: “Learning from experience, discussed below, requires more fundamental curricular reform that takes the learning from the classroom to other settings. It is possible to incorporate it into established curriculum through special visits and activities, and these may operate as trials or pilots for more substantial ‘outside’ learning.”⁹⁰ All of this and much more, are the substance of the planned and realized action research at university settings as strategy for teaching and studying in which the students are actively involved into curriculum planning, curriculum realization and evaluation.

Method/ Methodology

The goal of the action research was to introduce and acknowledge university teacher and students in the world of action researches connected to the teaching and studying. Also, the goal was to enable and to convince university teachers and students that action research can be used as teaching and learning strategy for improvement of their teaching and learning. For that reason we have created three consecutive actions: introduction university teachers and students into the secrets and details of the action researches; experiencing action research during teaching and studying and redesign of university didactics. The actions were conducted within three steps: Learning about action researches; Practicing of the action research; Reconstruction of the university didactics. 21 Teacher and 60 students from three scientific areas according to Frascati classification, were engaged in the action research for a period from 6 to 8th months. All the participants were willing to take part in the action research. The main hypothesis is: Action research improves University teaching and studying.

Methodology of triangulation was used for validation of the results. Triangulation of data received from three sources and triangulation of data received by using three instruments for data gathering were used in data calculation and discussions of the results. The questionnaires for the students and University teachers were used for data gathering. Also the reflexive diary was taken by participatory observer for the period of realization of the action research.

Results

⁸⁹ More in : Skelton A., (2005). *Understanding Teaching Excellence in Higher Education- Towards a critical approach*, Routledge, p. 24-26

⁹⁰ Crosling G., Thomas L. and Heagney M.,(2008). *Improving Student Retention in Higher Education- The role of teaching and learning*, Routledge, p. 179

By selection of one category (Strongly disagree; Disagree; Partly agree; Agree and Fully agree) for every given statement, the university teachers were asked to present their perception about the university didactics in each of the four steps of the action research. The steps were followed by the three actions taken during the action research. Some of the statements were given in a positive sense, and some of them in a negative sense.

Table 1 Perception of the university teacher for the dynamic of the university didactics

Statements	Setting the stage/ Initial perception of teaching and studying at University		Step one: Perception of teaching and studying at University after the first action		Step two: Perception of teaching and studying at University after the second action		Step three: Perception of teaching and studying at University after the third action		Dif.
	χ	Σ	χ	Σ	χ	Σ	χ	Σ	
<i>Teacher prepares the lessons on their own way.</i>	4.667	0.836	3.714	1.240	2.286	1.278	3.000	1.512	-1.667
<i>The teacher knows what student wants to know, learn and study.</i>	4.571	0.955	3.857	1.283	1.619	0.898	3.714	1.350	-0.857
<i>The teacher plans the lessons without participation of the student.</i>	5.000	0.000	4.762	0.683	2.476	1.680	1.476	0.957	-3.524
<i>Teacher sets the goals of students study.</i>	4.952	0.213	4.952	0.213	2.238	1.477	1.571	1.003	-3.381
<i>University teacher is reflexive practitioner.</i>	1.333	0.891	2.190	1.531	4.857	0.467	4.857	0.467	3.524
<i>Professional development of university teacher is a challenge.</i>	1.810	1.468	2.286	1.350	4.571	1.178	4.905	0.294	3.095
<i>Students are active when adopt and develop knowledge.</i>	2.762	1.509	3.190	1.367	3.667	1.425	4.238	1.231	1.476
<i>Student participates in teaching settings.</i>	1.810	1.367	2.143	1.552	2.905	1.509	4.571	0.904	2.762
<i>Student knows the expectation from the teaching and studying.</i>	2.095	1.377	2.810	1.651	4.524	1.052	4.810	0.393	2.714

<i>Students make decisions about their own development at the University.</i>	1.143	0.350	1.524	0.906	3.286	1.750	4.429	0.904	3.286
<i>Student as individual chooses the strategy for their own learning.</i>	1.429	1.050	1.714	1.278	4.476	1.220	4.714	0.547	3.286

According to calculation of the frequency, average and standard deviation from the answers of every given statement, we can see that pondered values of averages of the answers of university teachers given for the given statements after every step of the action research show that: (See Table 1)

- University teachers are aware and fully agree that *Teacher prepares the lessons on their own way*. It is practically an attitude of the most teachers in the research at the beginning of the research which can be seen from the value of the standard deviation (0.836). After finishing the next three steps of the action research the dispersion of the opinions of teachers has changed so it can be seen from the values of standard deviation (1.240; 1.278 and 1.512) that there are not so unique in their attitude at the beginning of the research. It can be seen from the pondered values of averages (3.714, 2.286 and 3.000) that they remain with the small variation of the opinion after the second step of the research on their dominant role in lesson planning.

- At the beginning of the action research the university teachers were aware and fully agreed that *The teacher knows what student wants to know, learn and study*. This attitude was presented by the most teachers in the research at the beginning of the research, seen from the value of the standard deviation (0.955). After finishing the next three steps of the action research the dispersion of the opinions of teachers has changed so it can be seen from the values of standard deviation (1.283; 0.898 and 1.350). This can be presented as step of „thinking about the reality and becoming critically aware“ that for the other participants of the processes of learning, study and teaching at the University. The pondered values of averages (4.571) show that at the beginning of the research teachers are convinced that they know what the students want to know, learn and study. After the realization of the next three steps in the research the averages (3.857, 1.619 and 3.714) show some doubts of the teachers in the statements.

- The teachers were unique in the statement *The teacher plans the lessons without participation of the student* according pondered value of the average (5.000) and the value of standard deviation (0.000). The same values of the answers of the teacher after the realization of the next three steps of the research show that the opinions of the teacher continuously were changing,

so after the final step of the research it becomes fully disagreed (1.476), with a disperzion of the answers (0.957).

- Very similar dinamic of change of the opinions of the university teacher can be seen for the statement *Teacher sets the goals of students study*. The pondered value of the averages (4.952, 4.952, 2.238 and 1.571) from the beginning of the action research to the final step shows that the actions have influence in changing of the opinion in direction from fully agree to disagree.

- In opposite direction is the perception of university teacher about the statements *University teacher is reflexive practitioner* and *Professional development of university teacher is a challenge*. For the first statement at the beginning of the research the teacher opinions was fully disagreed (1.333) with the cohesion of the opinions lower than after the other steps of the research (0.891). With the implementation of the actions the opinion of the teachers are decrease which is seen through pondered value of the averages (2.190, 4.857 and 4.857). After finishing the implementation of the first action the teachers opinion becomes more dispersed (1.531), whereas after the second and the third action their opinion becomes more cohesive (0.467).

- The opinions of the teachers about the statement *Professional development of university teacher is a challenge* are very similar with previous one, but the continuance of the growth of the pondered value of the averages (1.810, 2.286, 4.571 and 4.905) shows the fully agreement and acceptance of the statement after the realization of the action research. The values of standard deviation go in oposite direction (1.468, 1.350, 1.178 and 0.294) which means that the teachers became more unique and cohesive in their opinion about personal development.

The opinions of the teachers about the statements related to the position of the students in the processes of teaching, learning and studying goes in the direction of totally or very low agreement at the beginning of the action research to the high level of acceptance and confirmation at the end of the realized action research.

- For the statement *Students are active when adopt and develop knowledge graduation of the development of the opinion goes through the following pondered value of the averages (2.762, 3.190, 3.667 and 4.238)*. The opinion of university teachers about the statement *Student participates in teaching settings* has changed in the same direction (1.810, 2.143, 2.905 and 4.571). The same tendency has the opinions of teacher about the statement *Student knows the expectation from the teaching and studying* (2.095, 2.810, 4.524 and 4.810), the statement *Students made decisions about their own development at the University* (1.143, 1.524, 3.286 and 4.429) and the statement *Student as individual chooses the strategy for their own learning*

(1.429, 1.714, 4.476 and 4.714). The tendency goes from the minor or very small agreement of the statements to agreement and full agreement with it.

- The values of standard deviation of teacher opinions about the statements related to the student participation in the university didactics shows that at the end of the research the values are much lower than at the beginning of the research for each of the statements (1.231- 1.509; 0.904- 1.367; 0.393- 1.377; 0.547- 1.050). The values of standard deviation of teacher opinions about the statements *Students made decisions about their own development at the University* are in opposite site (0.904- 0.350).

If we compare the teacher opinions for each statement after the undertaking steps and actions we can see that:

- The biggest positive change of the opinions ***after the implementation of the first step*** (Learning about action researches) has been made for the statement *University teacher is reflexive practitioner*, and the biggest negative change of the opinions has been made for the statement *Teacher prepares the lessons on their own way*.
- The smallest change has been made for the statement *The teacher plans the lessons without participation of the student*, and the for the statement *Student as individual chooses the strategy for their own learning*.
- There is no change in the teacher opinions for the statement *Teacher sets the goals of students study*.
- The biggest positive change of the opinions for a period between finishing the first and finishing the second step IZMEREN ***after the implementation of the second step*** (Practicing of the action research) has been made for the statement *Student as individual chooses the strategy for their own learning*, and the biggest negative change of the opinions has been made for the statement *Teacher sets the goals of students study*.
- The smallest change has been made for the statement *Students are active when adopt and develop knowledge*, and for the statement *Student participates in teaching settings*.
- The biggest positive change of the opinions for a period between finishing the second and finishing the third step of the action research IZMEREN ***after the implementation of the third step*** (Reconstruction of the university didactics) has been made for the statement *The teacher knows what student wants to know, learn and study*, and the biggest negative change of the opinions has been made for the statement *The teacher plans the lessons without participation of the student*.

- The smallest change has been made for the statement *Student as individual chooses the strategy for their own learning* and for the statement *Professional development of university teacher is a challenge*.
- There is no change in the teacher opinions for the statement *University teacher is reflexive practitioner*.

The comparison of the final pondered values of the averages of the teacher opinions shows that the biggest changes has been made for the statement *The teacher plans the lessons without participation of the student* and *University teacher is reflexive practitioner*. According the same results, the smallest changes has been made in the teacher opinions for the statement *The teacher knows what student wants to know, learn and study* and the statement *Students are active when adopt and develop knowledge*.

By selection of one category (Strongly disagree; Disagree; Partly agree; Agree and Fully agree) for every given statement, 60 university students engaged in the action research were asked to present their perception about the learning, studying and teaching at the university in every four steps of the action research. The steps were followed by the three actions taken during the action research. Some of the statements were given in a positive sense, and some of them in a negative sense.

Table 2 Perception of the students for the dynamic of the university didactics

<i>Statements</i>	Setting the stage/ Initial perception of teaching and studying at University		Step one: Perception of teaching and studying at University after the first action		Step two: Perception of teaching and studying at University after the second action		Step three: Perception of teaching and studying at University after the third action		Dif.
	χ	Σ	χ	Σ	χ	Σ	χ	Σ	
<i>Teacher prepares the lessons on their own way.</i>	5.000	0.000	4.800	0.600	4.517	0.866	3.983	1.190	-1.017
<i>The teacher knows what student wants to know, learn and study.</i>	1.150	0.572	1.083	0.276	2.483	1.756	3.450	1.477	2.300
<i>The teacher plans the lessons without participation of the student.</i>	4.900	0.300	4.917	0.331	3.617	1.392	2.667	1.776	-2.233
<i>Teacher sets the goals of students study.</i>	4.967	0.180	4.850	0.511	4.600	0.860	4.067	1.548	-0.900
<i>University teacher is reflexive practitioner.</i>	1.350	0.891	1.733	1.365	2.550	1.717	3.317	1.533	1.967

<i>Professional development of university teacher is a challenge.</i>	1.650	1.302	2.100	1.650	3.133	1.727	3.517	1.522	1.867
<i>Students are active when adopt and develop knowledge.</i>	1.983	1.297	2.000	1.197	3.017	1.432	4.117	1.097	2.133
<i>Student participates in teaching settings.</i>	1.133	0.464	1.367	0.816	2.767	1.499	3.450	1.407	2.317
<i>Student knows the expectation from the teaching and studying.</i>	2.250	1.728	2.567	1.716	3.233	1.453	4.150	1.459	1.900
<i>Students made decisions about their own development at the University.</i>	2.117	1.694	2.217	1.799	3.383	1.762	3.917	1.406	1.800
<i>Student as individual chooses the strategy for their own learning.</i>	1.317	0.904	1.617	1.392	2.050	1.419	2.967	1.570	1.650

According to the calculation of the frequency, average and standard deviation from the answers of students for every given statement, we can see that pondered values of averages of the answers given for statements after every step of the action research shows that: (See Table 2)

- All of the students engaged in the action research at the beginning of the research fully agreed that *Teacher prepares the lessons on their own way*. It is seen from the pondered value of the averages (5.000). After finishing the next three steps of the action research the dispersion of the opinions of students has changed (4.800, 4.517 and 3.983). The values of standard deviation (0.600, 0.866 and 1.190) show that the differentiation among teacher opinions about this statement increased.

- At the beginning of the action research most of the students didn't accept the statement *The teacher knows what student wants to know, learn and study*, which is seen from the pondered value of the averages (1.150), and after the first step of the research they become convinced (1.083) that it is or it has to be normal. After the next two steps the students rapidly changed their opinions (2.483 and 3.450) for this statement in the direction of acceptance of the statement. After the first two measures of the standard deviation in which there were small differences among the student opinions, in the measures done after the next two steps the dispersion has been increased, seen through the values of standard deviation (0.572, 0.276, 1.756 and 1.477).

- Most of the students at the beginning of the research have been fully agreed with the statement *The teacher plans the lessons without participation of the student* (4.900). The small value of standard deviation (0.300) shows that, too. After the introduction of the students and teachers with the action

researches the students become more convinced that it is the true. For the final next steps the student opinion were decreased, seen through the pondered value of the averages (3.617 and 2.667), with the dispersion of the answers (1.392 and 1.776).

- It is interesting the fact that the given answers from the students for the statement *Teacher sets the goals of students study* there is no big change from the beginning to the end of the research. It can be seen through the pondered value of the averages (4.967, 4.850, 4.600 and 4.067) which shows that the students are dominantly agreed with the statement in all of the phases of the research. The values of standard deviation (0.180, 0.511, 0.860 and 1.548) talk about dispersion of the answers of the student after the final step of the action research.

- The acceptance of the statement *University teacher is reflexive practitioner* by the students, increases during the realization of the action research. At the beginning the students were fully disagreed, seen from the pondered value of the averages (1.350). The values of standard deviation (0.891, 1.365, 1.717 and 1.533) present the increased dispersion of the answers of students about this statement.

- The perception of the students about the statement *Professional development of university teacher is a challenge* at the beginning of the research was negative. That means that most of the students disagreed with this statement (1.650), with the relatively big differences among them (standard deviation 1.302). During the action research, the perception were changed and the pondered value of the averages (2.100, 3.133 and 3.517) shows that the students came to agree with the statement.

The perception of students about their own participation in university learning, teaching and studying is presented by their answers of the following set of statements.

- With the relatively similar dispersion of the answers among, according to the values of standard deviation after all the steps from the research (1.297, 1.197, 1.432 and 1.097), and the increased pondered value of the averages (1.983, 2.000, 3.017 and 4.117) it can be seen the increases of the perception from disagreement with the statement *Students are active when adopt and develop knowledge*, to agreement with it.

- Very big change according to the students, has been made in the processes of participation of the students in the university didactics. The very negative fully disagree (pondered value of the average 1.133) attitude of the most of the students (standard deviation 0.464) about the statement *Student participates in teaching settings*, with the action research has been change on the level of agreement of the statement (pondered value of the average 3.450).

- The values of the pondered value of the average of the student answers (2.250, 2.567, 3.233 and 4.150) and the relatively small differences in dispersion of the answers after every step of the research (1.728, 1.716, 1.453 and 1.459) shows that the perception of the student about the statement *Student knows the expectation from the teaching and studying* has been changed in a direction from disagreement with it to agreement.
- A positive movement from the beginning to the end of the research according to student perception has been made in making decisions by student about their own development at the University. The values of the pondered value of the average of the student answers (2.117, 2.217, 3.383 and 3.917) about the statement *Students made decisions about their own development at the University* shows that the change has been made in the same direction like previous statement, from disagreement with the statement to agreement with it.
- The fully disagreement of the most of the students with the statement *Student as individual chooses the strategy for their own learning* at the beginning of the research (seen through the pondered value of the average of the student answers 1.317), with the research has been changed into partly agreement of the student (seen through the pondered value of the average of the student answers 2.967), followed with the increased standard deviation (0.904, 1.392, 1.419 and 1.570).

The observation of the activities, participation and behavior of the students and teachers during the implementation of the actions in the action research is presented in a synthesized way in the Table 3. The intensity of the activity was mark by the three observers with: fully realized (F); partially realized (P) and not-realized (N).

Table 3 Observation of the teaching and studying process at the University

<i>Activities</i>	First observati on	Second observat ion	Third observati on	Fourth observat ion
<i>Teacher prepares the lessons on their own way.</i>	F	F	P	P
<i>The teacher knows what student wants to know, learn and study.</i>	N	N	P	P
<i>The teacher plans the lessons without participation of the student.</i>	F	F	P	P

<i>Teacher sets the goals of students study.</i>	F	F	F	P
<i>University teacher is reflexive practitioner.</i>	N	N	P	P
<i>Professional development of university teacher is a challenge.</i>	N	N	P	P
<i>Students are active when adopt and develop knowledge.</i>	N	P	P	F
<i>Student participates in teaching settings.</i>	N	N	P	P
<i>Students made decisions about their own development at the University.</i>	N	P	P	F
<i>Student as individual chooses the strategy for their own learning.</i>	N	N	P	F

Discussion

During implementation of the action research steps it is obvious that the perception of the university teachers and the students engaged in the action research has been changed. The perception of the teachers and students are directed to the opposite site from the starting point. That means that if the meaning has started in a position closer to or within the category Strongly disagree, during the implementation of the action research it grows in an opposite site to the position closer to or within the category Fully agree. The movement in the direction of changing of the perception is also similar to the opposite site.

From the answers of the teachers it can be seen that at the beginning of the research that they are conscious and they agree that the teachers are dominant persons during university teaching and studying. In the similar way with higher intensity, it has been confirmed by the students at the beginning of the research. Speaking about reflexive teaching and the professional development of university teachers, both the teachers and the students, at the beginning of the research have identical attitudes with different intensity and different cohesion of the agreements.

The university teachers at the beginning of the research admit that they are aware of the passive role of the students during teaching and studying, especially in the part of making decisions about their own development, the choice of teaching strategies, as well as participation in the teaching settings. The perception of the students is very similar to the teachers' perception.

After the implementation of the first action *Learning about action researches*, a certain change in the attitudes of participant students can be noticed. It is in direction of decreasing the credentials and the domination of the university teachers during the process of teaching and studying. On behalf of that the participation and activity of the students in the classroom is perceived as increased. It is evident in the answers of the teachers and students. It means that both teachers and students have become aware of the conditions as well as the fact that they can be improved by using action researches. The change of attitudes is not so drastic, but some changes can be seen.

The implementation of the second action consists of *practicing of action researches* during the process of teaching and studying. After the period of approximately six months of applying of action researches by students and teachers, it can be seen radical change of their attitudes on the given statements. The change follows the dynamic and trend of the decreasing of the students participation and activity, but the decreasing of the university teacher domination during realization of the university didactic presented by the given statements. The students perceived enlargement of their own responsibilities about their own learning, differentiation of their roles in studying, and much more personal activity and engagement. The similar changes are seen through the answers of the teachers.

After the realization of the third and final action of our action research *Reconstruction of the university didactics*, we have made the final evaluation of the process. The results from the final action and the overall process of creating and implementing change named action research teaching strategy has finished with the previously set objective. The final action produced perception of students and teacher which can be characterized as very high level of participation and activity of the students in the planning of the teaching and studying at the university, reflexivity in the student and teacher actions, mutual settings of the learning and teaching objectives,

The most important thing is that the teachers have made step-back in their dominant role in those activities and have changed the perception of the student engagement in a positive way.

The observation of the process of the action research and the realization of the activities related to the statement has realized the necessary aspects for validation of the results by using triangulation. The results were confirmed and seen as reality which happens during teaching and studying.

Mutual reconstruction of the university didactics by using action research has confirmed not only the teaching and studying competences of teachers and pupils, but also their research competences.

Conclusion

We have tried and made a certain success in making changes in university teaching and studying by using action researches. We can conclude that:

- There is a space for improvement of the teaching and studying at the University level;
- There is no evident differences among the perception of teacher and student from different Frascati classification scientific area for making changes in their teaching and studying;
- Action research have positive influence in development of critical self-reflection of the university teacher engaged in the action research;
- There are no differences or they are minor among the perception of the students and teachers about the current situation and certain improvements of the teaching and studying at the university;
- Students and teachers are aware about the current dominant role of the teacher and passive role of the student in the processes of university teaching and studying;
- Student have been accepted step by step in the role of designers of their own development, creators of their own challenges and goals of learning;
- Teachers have been accepted that must change themselves in the processes of decentralization of their roles during teaching;
- Action researches can become very useful strategy for improvement of the university didactics.

From the previously elaborated, it can be concluded that the hypothesis of the action research *Action research improves University teaching and studying*, has been confirmed. That means that we can continuously work on creating contextual, reflexive and situated actions and action researches for improvement of the university didactics. There are a lot of potentials in every university teacher and student for creating and realization of action researches.

References

1. Alexakos K. (2015). *Being a Teacher | Researcher- A Primer on Doing Authentic Inquiry Research on Teaching and Learning*, Sense Publishers
2. Crosling G., Thomas L. and Heagney M., (2008). *Improving Student Retention in Higher Education- The role of teaching and learning*, Routledge

3. Kemmis S. et al., (2014). *The Action Research Planner*, DOI 10.1007/978-981-4560-67-2_1, © Springer Science+ Business Media Singapore
4. Scott D. and Weeks P. (2002) Action research as reflective collaboration in Bill Atweh, Stephen Kemmis and Patricia Weeks (ed.) *Action research in practice- Partnerships for Social Justice in Education*, Routledge
5. Skelton A., (2005). *Understanding Teaching Excellence in Higher Education- Towards a critical approach*, Routledge
6. Svinivki M. and McKeachie J. W. (2011). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, Thirteenth Edition, Wadsworth, Cengage Learning
7. Zuber-Skerritt O., Fletcher M. and Kearney J., (2015). *Professional Learning in Higher Education and Communities- Towards a New Vision for Action Research*, Palgrave Macmillan

Dean Iliev PhD⁹¹, Full Professor
Faculty of Education Bitola
University “St. Kliment Ohridski” Bitola
Tatjana Atanasoska⁹² PhD, Full Professor
Faculty of Education Bitola
University “St. Kliment Ohridski” Bitola

ACTION RESEARCH BASED UNIVERSITY TEACHING AND STUDYING

Abstract: The paper is focused on the promotion of action researches as a paradigm for improvement of teaching and studying at the Universities. The paper follows IMRD methodology and it is designed to emphasize the action research steps with the university teachers and groups of students in three scientific areas according to Frascati classification, taken by authors.

The first part of the paper is for theoretical bases of the action researches and the potential and strength which can be useful for everyone to improve their practice. In the same part critically are elaborated the positive influences on the individuals, situations and context when practicing action researches in University didactics.

In the second part is explained the methodology of the action research conducted by the authors. The goal of the action research was to introduce and acknowledge university teacher and students in the world of action researches connected to the teaching and studying. 21 teacher and 60 students were engaged in the action research for a period from 6 to 8th months. The main hypothesis is: Action research improves University teaching and studying. In the methodology are also elaborated the phases, the articulation, steps and the ways of calculation of the data.

In the third part are given the calculation of data and the results, based on triangulation. The fourth part of the paper consists of discussions and the conclusion that the main hypothesis has been confirmed during realization of action research.

Key words: Action research; University didactics; Teaching and studying strategy; Teacher as action researcher; University student as action researcher.

⁹¹ dean.iliev@uklo.edu.mk

⁹² tatjana_atanasoska@yahoo.com

Проф. д-р Љупчо Кеверески⁹³

Универзитет Св Климент Охридски
-Битола

Педагошки факултет-Битола

Проф. др Милан Јазбец⁹⁴

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 378.1
стр. 247-256

ВИСОКОШКОЛСКА НАСТАВА И ДАРОВИТИ И ТАЛЕНТОВАНИ У МАКЕДОНИЈИ

***Резиме:** Даровити и талентовани њихов третман, перцепција и перспективи су друштвени, институционални и индивидуални изазови у свим замљама. Питање подстицаја и развој даровитих и талентованих у студентској популацији у високошколским установама дуго време је на периферији теоријских и емпиријских елаборација. Због тога је видљива тенденција да се у задње време постави питање какав је третман даровитих у високошколским институцијама? У раду се актуелизује питање третмана даровитих у високошколским институцијама као и дилеме, проблеме и перспективе квалитетног развоја третмана даровитих у високошколским институцијама у Р. Македонији. Сматрамо да наши педагошки амбијент у високошколском контексту треба више сензибилизовати и артикулисати у нове идеје које се односе на афирмацију високошколске дидактике и у другим областима као што су дипломатија, психологија дипломатије, психологија комуникације и други. Сматрамо да сама актуелизација, анализа стања, дилеме, проблеми у високошколским институцијама које се односе на препознавање, идентификацију и рад са даровитима и талентованим и у овим областима отвара нови комплекс питања на која треба тражити одговоре. То су нови изазови за друштво, институције и сваког поједница у савременом добу које носи велики печат глобализације како светског процеса, друштвене појавае и историјског тренда. Посебно важно је нагласити да рад са талентима не треба да се одвија само у стандардним професијама већ се он мора пројектовати у интернационалном контексту где се регрутују професије за државну управу, а пре свега у сфери дипломатије.*

Клучне речи: високошколска дидактика даровити и талентовани, високошколски контекст, дипломатија

⁹³ kever@t.mk

⁹⁴ milanjazbec@hotmail.com

Увод

Образовање је данас више него икада стављено пред драматичне изазове који сугеришу императивно преструктурисање појединих структурних ком-понената. На том путу оно се бори против остатака многих традиционалних друштвених, инситуционалних и индивидуалних клишеа који су главни разлог обавезног иновирања укупног образовног простора. Треба признати да није лако урадити брз трансфер и заокрет ка савременим тенденцијама и измакнути се од многих инхибиторних фактора, јер је образовање изузетно комплексан и динамичан систем интеракција различитих нивоа и сегмената. То значи да данашње образовање, па у том контексту и високо образовање "носи" терет традиције где је доминација колективизма и упросечавања наспрам индивидуализације и поштовања индивидуалних разлика. Због тога би образовање требало да се креће ка смањењу утицаја многих непродуктивних промена и иновације које не дају очекиване резултате у смеру уношења квалитативних промена.. У овом контексту нова клима у високошколском образувању подразумева уношење академске свежине која се односи на развој даровитости и талентованости и кретање у смеру нових атрактивних професија које се односе на комуницирање, дипломатску комуникацију, дипломатију, што је иначе део курикуларних реформи у савременим образовним системима као што су (Словенија, Енглеска, Скандинавске државе, САД и много друге). Тако би се могле користити компаративне предности ових образовних иновација и тиме дати допринос конкретним социјалним и историјским ситуацијама и околностима иновирања нашег образовног амбијената у високошколском образовном простору.

Ако посматрамо стање промена у сфери образовања на појединим инситуционалним нивоима, можемо сасвим лако да констатујемо да се ради о неједнаком интензитету и квалитету структурних и садржинских побољшања. Тако можемо рећи да промене, у смислу усаглашавања дидактичких, педагошко-психолошких стратегија, концепата, процеса и приступа са савременим образовним токовима у основним и средношколским оквирима, још увек нису довољне, онда се може констатовати да су они актуелни и у току. У њима се може видети мали помак у смеру осовремењивања, модернизације и иновирања образовних стратегија као и приближавања актуелним трендовима у образовном европском простору. Ако имамо у виду стања у високом образувању и промене и њему, онда морамо кренути са констатацијом да оно заостаје у смислу негових концептуалних, структурних и других иновативности са којима се могу похавлити други

восоко развијени образовни системи у Европу и у свету. Ово посебно важи ако имамо у виду третман даровитих, талентованих и креативних појединаца који су део тредиционалне педагошке матрице колективистиче преференције где су сви исти. Генералне оцене о фундаменталним променама у високошколској настави говоре да се у њој мало шта променило (Goјkov, 2008:149), или можемо речи да још више радимо да одржимо когнитивну, меморијску »кондицију« студената без пуно услова за стварање дивергентних ситуација и изазова. Ако посматрамо шири глобализацијски контекст и њен утицај у високошколском образовању, морамо се суочити са новом реалношћу и проширити дискурс интереса на нове сфере интереса као што су развој дипломатских ресурса и потенцијала који имају предзнак даровитих и талентованих. Потенцијал даровитих и талентованих се мора и не може ограничити и пројектовати само на развој у стандардним академским областима, већ се он мора дистрибуирати и у нове гране академског развоја као су дипломатски односи, психологија дипломатије, дипломатска комуникација и друге специфичене области националног и интернационалног интереса.

Даровитост и талентованост (науче конфронтације, генетске детерминације, социјалне стимулације или индивидуална активација)

Да би обогатили контекст високошколског образовања и у њему даровитост, талентованост и креативност представимо неке науче конфронтације које се односе на „трифакторски утицај“ и у складу с’тим на: генетску детерминацију, социјалниу стимулацију и индивидуалну активацију.

Голтонови ранији налази (Galton, 1869) упутили су на податак да је генијалност, углавном, резултат наслеђених капацитета, мада је он већ неколико година касније применио појмове који се тичу наслеђа и средине (nature and nurture), како би представио „две главне силе“ људског развоја (Simonton, 2005: 318). Фелдхузен тврди да „природа не усађује дарове, већ само одређене генетске потенцијале“ (Feldhusen, 2005: 64). Таненбаум (Tannenbaum, 1983) разматра подстицајну, изазовну средину. Гање (Gagné, 2008) истиче срединске катализаторе, док Хелер (Heller, 1991), срединске услове – модераторе. У минхенском динамичком моделу утицај срединских фактора посматран је кроз три узрасна периода (Perleth, 2001). Може се

закључити да је даровито (талентовано) понашање истовремено урођено и стечено, тј. резултат интеракције генетских капацитета и срединских чинилаца. Међутим, још увек не постоји теорија која би објаснила улогу наслеђа и средине у њиховој интеракцији (Plucker & Barab, 2005: 212), те поједини аутори сматрају да су са дијагностичке тачке гледишта проблеми наслеђа и средине „ирелевантни, будући да нам није познат поуздан начин сагледавања ових компоненти у индивидуалном смислу“ (Blažič & Starc, 2011: 42). Како би се достигла коренсподенција између наслеђа и средине, поједини аутори истичу одређене факторе који су неопходни за успех. Терман и Оден наводе истрајност у достизању циљева, усмереност ка циљевима, самопоуздање и ослобођеност од осећаја инфериорности (Terman & Oden, 1959, према Renzulli, 2005: 264). Рензули (Renzulli, 2005) истиче неопходност постојања посвећености задатку (уз способности и креативност). Таненбаум (Tannenbaum, 1983) запажа повољну комбинацију неинтелектуалних фактора, док Фелдхузен (Feldhusen, 1986) разматра значај мотивације и позитивног селф-концепта. Ранко (Runco, 2005) мотивацију сматра главним покретачем креативног постигнућа, а Ван Тасел-Баска наводи да некогнитивне карактеристике треба посматрати као факторе који подстичу развој способности (VanTassel-Baska, 2005). Наведени спектар емпириских аргументација око научне конфронтације у области даровитости говори о комплексности погледа које треба инсталирати у високошколски контекст који је по свему типичан и карактеристичан на свој начин.

Даровити и талентовани у високошколском контексту (законско-нормативни третман)

Санкционисање третирања проблематике даровитости и талентованости у Р. Македонији је уоквирено и третирано у највишим законско-нормативним документима. Као најважни документи на основу кога се могу уочити стање и перспективе третмана даровитих и талентованих су: Закон за Високо образовање 2018, Стратегија образовања Р: Македоније (2018-2025) као и у стратешком плану Министарства образовања и наука (2018 – 2020). У новом закону о Високом образовању (2018) третман даровитих и талентованих третира се у контексту деце са посебним потребама.

Стратегија образовање Р: Македоније (2018-2025) део 7.5. ВИСОКО ОБРАЗОВАНИЕ, ИСТРАЖУВАЊЕ И ИНОВАЦИИ дати су Приоритети/ Мере, Исходи и Индикатори где се алудира на примени и развоју истраживачких и иновативних активности који би били у

функцију развоја даровитости, талентованости и креативности у студенској популацији.

У стратешком плану Министарства образовања и науке (2018 – 2020) налази се (2.3. ПРОГРАМ: ОБЕЗБЕДУВАЊЕ НА КВАЛИТЕТ ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ). У том програму у делу 1.5 постоје НАДЛЕЖНОСТИ: где се најављује **Сектор за науку и иновации** који је одговоран за организацију, финансирање, развој, развој науке, иновације, технолошки развој и техничку културу, међнародну научно-техничку сарадњу и друге активности.

Треба нагласити да се ове академске године (2018/2019) на Педагошком факултету - Битола планира почетак рада **Клуба даровитих, талентованих и креативних студената** који је први покушај стимулсисање развоја ове категорије. И поред наведеног спектар активности који би био потенцијални иницијатор промена третмана даровитих у високошколском образовању треба да се подстакне мерама и активностима које би обезбедиле развој система мера и активности који би стимулисали развој даровитих студената.

Са друге стране, академски развој даровитих и талентованих треба обогатити, иновирати, озаконити и инструисати у нове много потребније сфере нашег развоја, а то су стварање дипломатски потенцијал за ново време, нове изазове и нове околности. То би биле конкретне социјалне потребе проистекле из мултикултурних комуникација и посебно из угла значаја добро негованих дипломатских компетенција које имају у данашњем свету мултинационалних комуникација у привредном и политичком смилсу велике домете.

Нови импулси у високошколској дидактици

Анализа савремених креатња у области високошколске дидактике указује да је она у нашем педагошком простору још увек запослављена. Самим тим високо образовање представља један од приоритета у укупној образовној политици сваке земље, јер је оно **нужан, недељиви, неизоставни и зависни** дио инситуционалне вертикале који се природно надовезује на предходне инситуционалне циклусе. Оно је продукт системски педагошких и других турбуленција у предходним системима, и у њему се јасно преламају и уочавају различите интеракцијске импликације других система. Када се има у виду високо образовање и у њему високошколска дидактика позната ауторица (Гојков, 2016), актуелизује и види нове импулсе у том сегменту након Болоњске декларације. Они се односе на: реформске домете високошколске

наставе, стратегије поучавања, аутономију студената, комуникацију и интеракцију, наставне методе, иновативност у процесу поучавања, стилове поучавања, развој осталих некогнитивних психолошких атрибута, развој креативности код студената, активност студената, позиције студената у високошколској настави и друго. Када се имају у виду предходно наведени импулси, можемо рећи да су још под силним утицајем наше педагошке праксе где се не може видети аутономност мишљења студенске популације. Због тога многи аутори виде ту песимистичку ноту према новим условима у којима се налази високошколско образовање и да високошколска дидактика мора преиспитивати функционалност својих концепата у микро и макро контексту. (Eberhart, 2010) према: Гојков, 2013) говори о „ограничавајућем корсету“ при самосталном креирању наставе на универзитетском нивоу, јер он спутава атрибуте којима се одликује савремена настава. Тренутно у Европи се гласно чује да се сталним реформама у високом образовању ствара „секундарни степен III“ (наставак средње школе) (Гојков, 2013:259), а то доводи до супростављања развоју квалитета високошколске наставе. Исти аутор указује да генералне оцене о фундаменталним променама у високом образовању говоре о томе да се мало шта суштински променило, а то значи су остали исти педагошки обрасци функционисања што се тиче дидактичке апаратуре, који у време великих технолошких, научних и друштвених промена у глобалним размерама нису адекватни. Могло би се иза овога закључити да су потребни нови импулси у високошколској настави, а ово се посебно односи на потребу за великим педагошким стимулансом за развој даровитости, талентованости и креативности. Због тога се све више заговара тренд да се високошколска настава мора иновирати на основу потребе свих студената, посебно оних које показују изнад проејне интелектуалне и друге способности, посебно висок ниво креативности и високу мотивацију (Рензулиев концепт дефинирања даровитости).

Један од нових значајних импулса у високошколској дидактици требало би да буде трагање за начинима којима се студенти се не остављају на „миру; не“ само да слушају и пасовно меморишу, него да се ставе у позицију „високог мисаоног погона“ који је карактеристичан за доаровите и талентоване.

Други изазов и нови импулс у високошколској дидактици је чињеница да студентска популација данас користи мултимедијално стицање знања као и њихову когнитивну обраду сразмерно њиховим менталним и другим потребама, те ово треба максимално користити,

ако не због другог, оно због подстицања мотивације, самоодређеног учења и укупног развоја.

Задњи изазов у овом контексту је афирмисати нови тренд који је компатибилан са савременим тенденцијама у интернационалним оквирима, а то је улога даровитих и талентованих и њихово позиционирање у новим контекстуалним оквирима дипломатије. То би довело до тога да педагошки амбијент у Р. Македонији добије нову академску инвестицију, која је у времену примећена као значајна потреба за боље функционисање економских, политичких и комуникација. Ове пројекције су свакако детерминисане и зависне од конкретне дриштвене, историске и социјалне ситуације и околности, али и академске спремности да их подржи.

Закључак

Ако резимирамо тенденције које су јасно пројектоване са стране највиших интернационалних асоцијација и докумената које су основ за постизање релативне синхорнизације националних образовних система, можемо да констатујемо да „високошколске институције требало би што више пажњу посветити на развивање стратегије иновирања, које се односе на организацију садржаја учења, наставних материјала и метода поучавања“ (Cre/Unesco-Cepes 1997, према: Eberhardt, U., Оно што се може издвојити у контексту закључних констатације је свакако етаблирање „културе поучавања“ која „признаје и препознаје резултате у настави у истој мери као и резултати истраживања који могу допринети ка већој репутацији“ (Savet za nauku Evrope, 2008). Даровите, талентоване и креативне репрезентативне студентске популације не треба „гурати“ „заблудама“ или „линеарним“ шаблонима који нису њихови аутентични обрасци функционисања. У студентској популацији се мора што више отворити простор за „критичку проблематизацију“ многих научних теза, проблема, решење и дилема где се могу тестирати њихове дивергентне преференције. Високошколска настава не треба да претставља репризу предходних инсититуционалних циклуса, већ да буде нови адекватан педагошки дизајн који одговара студентским преференцијама и аспирацијама. Високошколски наставник треба да буде што више медијатор, стимулатор, мотиватор и креатор микро контекста где влада основно правило „важно је решити пет задатака, али је још важније на један задатак смислити пет решења“.

На крају можемо констатовати да су потребни нови импулси у високошколском образовању како би се ублажиле критике попут Paula Lismana (2006) у његовој теорији необразовања која гласи: „Мизерија европских високошколских установа или „Заблуде о друштву знања“. За сам крај се можда добро уклапају размишљања која иду у смеру да нова високошколска клима треба бите више умерена ка проналажењу и примени нових дидактичких инструкција, ефикаснијих модела социјалих интеракција, развој свести о себи, развој интринзичне мотивације, развој метакогнитивних способности, когнитивних стилова, стилова учења и друго. То су неке нове перспективе високошколске дидактике према којима треба тежити како би се постигли оптималнији нивои функционисања појединаца, који се данас у свету сматра универзалним циљем у образовању. Стварање новог фокуса, нове перспективе, нове високошколске школе није само потреба, већ императив, а требао би бити и стратешки циљ Р. Македоније. Регрутација даровитих и талентованих у сфери дипломатије и дипломатских односа је сасвим нов и непознат феномен који је мултидиманзионално условљен и детерминисан. То је нови импул нова идеја коју треба што пре прихватити и имплементирати.

То је наша реалност, то је наша будућност.

Литература

- Blažič, M., Starc, J. (2011). Theories of giftedness and teaching practice. Годишњак Учитељског факултета у Врању, књига II, (str. 37-47).
- VanTassel-Baska, J. (2005). Domain-Specific Giftedness: Applications in School and Life. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press. (pp.358- 376).
- Gojkov, G., (1996). Kognitivni stil u didaktici, VŠV, Vršac,.
- Gojkov,G. (2008., Metodološki problemi istraživanja darovitosti, Vršac, VŠSSOV
- Gojkov, G, (2007). Didaktika i postmoderna, VŠV, Vršac.
- Gojkov, G, (2008). Didaktika darovitih, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov" –Vršac
- Gojkov, G, (2013), Fragmeti visokoškolske didaktike, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov" –Vršac
- Gudjons, H., (2002). "Pedagogija", br. 3, Beograd, 2002.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: the DMGT as a developmental model; in R.J. Sternberg & J.E. Davidson (eds.): Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press.

- Gagné, F. (2008). Building gifts into talents: Brief overview of the DMGT 2.0. Preuzeto 02.11.2017. sa: <http://nswagtc.org.au> - Galton, F. (1869). Hereditary genius. Macmillan, London.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. In: R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness. Cambridge University Press. (pp.112-127).
- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2000). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs; in K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), International Handbook of Giftedness and Talent (2nd ed., pp. 271-282). Oxford: Pergamon
- Eberhardt, U., (Hrsg.), (2010). Neue Impulse in der Hochschuldidaktik, VS Verlag
- Davidson, J., E., (Eds.), Conception of Giftedness, Second Edition, (pp. 65-79), Cambridge University Press.
- Ziegler, A. & Heller, K. (2000). Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective. In: K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds). International Handbook of Giftedness and Talent, 2nd Edition. Elsevier Science Ltd, Kidlington, Oxford, (pp. 3-21)
- Jazbec, M., (2001). The Diplomacies of New Small States: The Case of Slovenia with some comparison from the Baltics. Aldershot: Ashgate.
- Jazbec, M., (2013). The sociology of diplomacy: a general outline with some aspects and dilemmas. Perspectives: Review of Central European affairs, vol.21, no. 1, pp. 87 - 108. plus:
- Jazbec, M., (2014). Sociology of Diplomacy from an Idea to a Concept. In: Jazbec, Milan (Ed.). Sociology of Diplomacy: Initial Reading. Istanbul: Istanbul Kültür University. Pp. 1-44.
- Kaufman, S. B. (2014). A proposed integration of the expert performance and individual differences approaches to the study of elite performance. *Frontiers in Psychology*, 5:707. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00707 .
- Lissmann, K.P., (2006), *Theorie der Unbildung, Die Irrtümer der Wiesensgesellschaft*, Wien: Zsolnay
- McPherson, G. & Williamon, A. (2006). Giftedness and talent. In: G. McPherson (Ed). *The Child As Musician: A Handbook of Musical Development*. Oxford University Press. (pp. 239-256)
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). *Conceptions of Giftedness*. Cambridge University Press (pp. 246-279).
- Robinson, N. M. (2005). In defense of a psychometric approach to the definition of academic giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.),

Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 280– 294). New York, NY: Cambridge University Press.doi:10.1017/CBO9780511610455.016

- Runco, M. (2005). Creative Giftedness. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press (pp. 295-311).
- Simonton, D. K. (2005). Genetics of Giftedness. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press, (pp. 312-326). –
- Tannenbaum, A. J. (1983). Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York: Macmillan. - Heller, K. A. (1991). The nature and development of giftedness: A longitudinal study. European Journal for High Ability, 2 (pp. 174–188).
- Renzulli, J. S. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for
- Promoting Creative Productivity. In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds). Conceptions of Giftedness. Cambridge University Press (pp. 246-279)

Интернет извори:

- <https://www.google.com/search?=закон+за+високо+образование+службе+н+весник&sa=X&ved=0ahUKEwjvqqrnL3eAhXBiCwKHc2x>
- https://www.google.com/search?rlz=1C1GGRV_enMK760MK760&biw=1511&bih=675&ei=Vj_gW-XxPPLorgSNr5HwCw&q=Стратегија+за+висок+образование
- https://www.fakulteti.mk/news/17-11-02/so_strategija_do_2025_godina_obrazovanieto_kje_ni_cveta

dr Milica Andevski

Filozofski fakultet, Novi Sad
andevski.milica@yahoo.com

dr Branislav Banić

FFKMS, Univerzitet Singidunum,
Beograd
banicjudo@gmail.com

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 378.124
стр. 257-270

NASTAVNIK I VISOKOŠKOLSKA NASTAVA – PLURALITET ULOGA I MOGUĆNOSTI

Rezime: *Reforma studija u okviru Bolonjskog procesa dovela je nastavnika u situaciju preispitivanja vlastitih koncepata, metoda, stilova poučavanja. Radilo se najpre o temeljnim promenama strukturne prirode do snažnijih suštinskih promena koje bi se direktno odrazile na kvalitet studija i usmeravale ga ka samoorganizovanom učenju studenata, ka samoodgovornim i samoodređenim karakteristikama osnaženim kompetencijama koje se od mladih očekuju kako u svetu rada tako i u aktuelnim društvenim tokovima.*

U tom smislu, od nastavnika se očekivalo kompleksno didaktičko preispitivanje, promišljanje i oblikovanje sopstvene metodike kroz koncept visokoškolske didaktike u kojoj su se jasno prepoznavali zahtevi za inoviranjem sadržaja učenja, modifikovanjem didaktičkih materijala, kao i metoda učenja i poučavanja, a sve u okrilju sudara filozofije postmodernizma i teorije konstruktivizma u didaktičkom promišljanju kulture poučavanja i oblikovanja kurikuluma.

U skladu sa postavljenim načelima Bolonje, očekivalo se da nastavnik svojim didaktičkim teorijama, eksplicitnim i implicitnim kao i metodičkim aparaturama sledi različite ciljeve: saznajne, psihološke (da bude savetnik, prijatelj), ali da radi i na jačanju samopouzdanja, samouverenosti, fleksibilnosti, timskog rada, liderskih osobina... Naučna figura nastavnika kao uzora trebala bi, u suštini, da reflektuje intencije jednog posmodernog znanja koje, iako se ne nalazi u sadržajima visokoškolskog kurikuluma, mora da oblikuje nastavnu instrukciju. Ovaj paradoks najviše je prisutan u strukturi komunikativne akcije koja je postala najosetljivija na kvalitet znanja, na problematični pluralizam naučnog sveta, na diskurs kao metod poučavanja, na otvorena pitanja visokoškolske nastave – kojima nisu dorasli ni nastavnici ni studenti ...

Ključne reči: *nastavnik, visokoškolska nastava, znanje, kurikulum*

Uvod

Sedamdesetih godina prošlog veka, počela je da se razvija i privlači pažnju javnosti ekonomika obrazovanja. Iako su, kao i sve društvene nauke, bile međusobno povezane, pedagogija i ekonomija posmatrane su kao zasebne društvene oblasti, svaka sa svojim specifičnim načinom delovanja, ciljevima i pojmovima, kao i specifičnom etikom. Opšta ekonomizacija javnog života, zahvatila je obrazovnu politiku i pedagogiju, te su se u kontekstu pedagogije pojavili novi pojmovi: efektivnost, efikasnost, usluga, evaluacija, standard, osiguravanje kvaliteta, modulacija koji reflektuju, u suštini, jezik bogat ekonomskim kategorijama.

Čak i da je postojala potreba za reformom, način na koji je nastala Bolonjska reforma sledio je najpre političke i ekonomske zakone, pa tek onda uvažavao principe i odrednice pedagoškog, vaspitno-obrazovnog procesa, procesa učenja i poučavanja, studiranja. Kako se od pedagoškog mejnstrima podojenog politički izazvanim reformama više ne može očekivati ni otpor ni solidarnost, tako je uprkos teškoćama, dilemama, upitanostima, mnogim nejasnoćama koje prate reformske tokove i nastojanja, pedagoška praksa počela sa preispitivanjima i promenama svoje svakodnevice.

Pedagoški poslenici, najpre nastavnici su, u tom smislu, u literaturi mogli da nađu mnogo poruka i pouka o tome kako učenje i poučavanje da postanu efikasniji, efektivniji, uspešniji, kako se studira sa namerom da se „ukroti“ cilj kome težimo, koliko je važno da postoji povratna informacija (feedback) o rezultatima učenja, kada je učenje aktivno, kada i kako nastaju prilike i alternative za sticanje konceptualnog znanja u procesu učenja, kakve sve postoje metode, strategije, silovi, diskursi u kontekstu inovativnog učenja...

Prateći ove intencije, didaktička i metodička literatura nedvosmisleno iznosi da je u procesu poučavanja i učenja, važno da onaj koji poučava spozna i sagleda proces učenja onih koji uče, a da onaj koji uči, u procesu učenja i poučavanju vidi mogućnost vlastitog uspeha. To je možda i najzahtevniji momenat – da se u procesu učenja i studiranja strastveno angažuju i oni koji uče i oni koji poučavaju – i studenti i nastavnici. Značajan efekat u ovom procesu ostvaruje se, kada nastavnik poučavanje shvati kao vlastito učenje, i kada oni koji uče – poučavaju svoje nastavnike. Tada možemo govoriti o mogućem ostvarenju željenih kvaliteta učenja - samorefleksiji, samovrednovanju, samoučenju...

Univerzitetski nastavnici – „*vidljivo*“ studiranje i spoznaja sopstvenog uticaja

Sve promene koje se očekuju na visokoškolskom nivou usmerene su ka oblikovanju koherentnog evropskog visokoškolskog prostora i jačanju kvaliteta studija i studiranja. Strukturne promene Bolonjske reforme postavljaju danas pred visokoškolsku nastavu složene i izazovne zahteve koji se ogledaju u realizovanju, praćenju, vrednovanju ostvarenosti indikatora koji bi trebali da odražavaju nivo kvaliteta ove nastave. U indikatore kvaliteta visokoškolske nastave ubrajaju se: „savladanost studijskih programa, ostvarenost sopstvenog razvoja, usklađenost ličnog sistema vrednosti s dobrobiti društvenog napretka, osposobljenost za praktičnu primenu naučenog, osposobljenost za samoučenje i osposobljenost za inovativnost“ (Gojkov, 2013: 306). Ostvarenost ovih intencija trebalo bi da se odnosi na suštinske promene i pomeraje u visokoškolskoj nastavi u pitanjima poučavanja i učenja, odnosno studiranja, a sve sa željom za povišavanjem kvaliteta visokoškolske nastave i visokoškolske didaktike koja je do sada, izuzimajući retke analitičare (Gojkov, 2013; Gojkov, Gojkov-Rajić, Stojanović, 2014; Gojkov, Stojanović, 2015) bila zanemarena u pedagoškoj i stručnoj literaturi.

Koliko se obraća pažnja studiranju, efektima studiranja, elementima koji su potrebni za uspešnu visokoškolsku nastavu, koliko se analizira i poentira ono što *zaista deluje* kako bi proces studiranja doveo do postizanja željenog kognitivnog i socijalnog uspeha, do ispunjavanja zadatah indikatora?

Uvođenjem principa Bolonjske deklaracije visokoškolska didaktika je u okviru reformskih poteza počela da preispituje svoje koncepte u nastojanju da inovira metode kako bi studiranje postalo što kvalitetnije (Gojkov, 2013). To je najpre stoga, što se u visokoškolskoj stvarnosti susreću studenti koji imaju osobene i specifične karakteristike i razlike u načinu opažanja, mišljenja, učenja, rešavanja problema, koji učenju prilaze koristeći različite strategije i stilove učenja, u skladu sa svojim intelektualnim i kognitivnim sposobnostima i potencijalima, te se pod ovim podrazumevaju individualne razlike studenata u pristupima učenju, individualne strategije i tehnike u pristupima sadržaju (Stojaković, 2000; Gojkov, 1995).

Teorijska razmatranja i empirijski nalazi naglašavaju ulogu i značaj angažovanja nastavnika u uspešnom poučavanju i studiranju, u razvoju mladih koji se u javnom diskursu i empirijskim postavkama opažaju kao kompetentni subjekti koji i sami daju relevantne i pouzdane informacije o svom životu, planovima, doživljajima. Efikasno poučavanje i studiranje teži

da kompleksnosti grupnih događaja tako sinhronizuje i redukuje kako bi svi akteri studiranja aktivno učestvovali, udružili svoje snage i prednosti u nastavnom procesu. Stoga se danas „traga za novim metodama poučavanja [...] posebno u visokoškolskoj nastavi u kojoj sadržaji učenja treba da imaju otvorena pitanja, probleme oko kojih se u nauci još vode polemike i koja su tako pogodna za samoorganizovano učenje i diskusiju o argumentima kojima se nastoje pravdati stavovi do kojih su studenti došli“ (Gojkov, 2013:225).

Australijski autor Hattie ističe da ne postoji nikakva tajna u procesu poučavanja i učenja i u svojoj studiji, *Kako učiniti učenje vidljivim*, iznosi jednostavan princip koji se smatra značajnim za efikasno i efektivno poučavanje i studiranje, a radi se o tome da oni moraju postati „vidljivi“ (Hattie, 2014a; 2014b). „Vidljivo“ poučavanje i studiranje ostvaruje se kada ono ima eksplicitnu i transparentnu svrhu, kada je izazovno, kada se svi akteri obrazovanja zalažu za ostvarenje postavljenih ciljeva, kada se sadržajima studiranja prilazi aktivno, angažovano i sa *strašću*. Kada rade sa *strašću*, nastavnici učenje vide očima onih koji uče, onima koji studiranje prilaze kao ključu trajnog učenja. Empirijski dokazi pokazuju da „najveći efekat na učenje nastupa kada nastavnici postanu oni koji uče i kada učenici postanu sopstveni nastavnici... Kada bi oni koji uče postali sami sebi nastavnici, onda bi pokazali i osobine koje su kod samih nastavnika - samoispitivanje, samovrednovanje, i samopredavanje“ (Hattie, 2014b: 16-17). Uslovno, razlika između onih koji poučavaju i onih koji studiraju gotovo da bi se isključila.

Kada se u procesu poučavanja i učenja pomene reč *strast*, u prvi momenat nam se javi pomisao o zabavi i lagodnosti koji se obično vezuju za privatni prostor delovanja (porodica, vršnjaci), ali ne i za državno regulisane, institucionalizovane uslove u kojima su nastavnici profesionalno aktivni (Neumann, 2006). To je stoga jer se u poučavanju i studiranju sa *strašću* više naglašava emotivna dimenzija ovog procesa, ali se ne smanjuje ozbiljnost nastavnikovog profesionalnog angažovanja. Nezamenljivi deo strasti koju nastavnik u toku poučavanja ispoljava predstavlja *stimulans* – potpunu predaju procesu poučavanja koji se reflektuje kroz stvarni *osećaj* uticanja na aktivnost onih koji studiraju, spremnost na uzajamno podržavanje, uvežbavanje, razumevanje. Strast odražava i moguće teškoće, frustracije učenja, ona može biti zarazna, može biti poučna, može se oblikovati, steći... Strast pripada najvrednijem Outcome-u institucionalizovanog obrazovanja i za nju je neophodno ogromno stručno znanje, profesionalizacija u radu, angažovanje kako predavača tako i onih koji studiraju. Potrebna je ljubav prema sadržajima koji se posreduju, etičko držanje, koje se ispoljava iz želje da se u drugima probudi interesovanje ili čak ljubav za predmete i gradivo koji se predaju. Takođe, predavanje sa *strašću* uvek je transparentno, tako da

i sami nastavnici ne samo da predaju, već i uče. U današnjoj socijalnoj i privrednoj situaciji mnogih zemlja, u kojima su se mnoge vrednosti izgubile i pale na nulu, imamo na raspolaganju sve manji broj resursa za obrazovanje, pa kod autora Doug Reeves-a nalazimo da je strast jedini obnovljivi resurs koji imamo (Haettie, 2014b, 18-19).

Sve zavisi od nastavnika – ovo podseća na kliše, koji u suštini teško možemo podržati, ali ne možemo nikako ni zanemariti, jer empirijski pokazatelji upućuju na ovu tvrdnju (Hattie, 2014a; 2014b). Ovako snažno postavljena pretpostavka uloge i značaja nastavnika u procesu studiranja vodi i temeljnim pomerajima u procesu studiranja. Radi se o pogledu, specifičnom duhu koji sami nastavnici imaju u odnosu na svoju ulogu u vaspitno-obrazovnom procesu i efekte koje ostvaruju na rast i razvoj onih koji studiraju. Empirijski nalazi potvrđuju da su „najveći izvori variranja u našem sistemu upravo nastavnici“ (Hattie, 2014b: 17), i da variranje između nastavnika, ali čak i delovanje kod istog nastavnika može varirati u zavisnosti od dana ili predmeta. Stoga se od nastavnika traži da na smisaoni način menjaju postupke i pravce poučavanja u učionici, da uvažavaju didaktičke mogućnosti delovanja koji se reflektuju u brojnim konceptualnim promenama postmodernih, konstruktivističkih i pluralističkih intencija koje menjaju perspektive i obrasce epistemoloških osnova visokoškolske didaktike. U literaturi nailazimo teorijska ali i moguća praktična rešenja konstruktivističkog delovanja i inovativnih pristupa u visokoškolskoj nastavi (alosterični model, metoda diskursa, projektna metoda, mentorstva) sa isticanjem uloge i značaja kognitivnih stilova učenja i studiranja (Gojkov, 2013; Gojkov, Gojkov-Rajić, Stojanović 2014; Gojkov, Stojanović, 2015). Ostaje otvoreno pitanje, da li će nastavnici sve ovo prihvatiti i uneti promene u naviknute obrasce rada, da li će se visokoškolskom prostoru prići sa intencijom temeljnog preobraćanja – kako nam u suštini i nalažu Bolonjske odrednice?

U našim obrazovnim institucijama (fakultetima i školama) rade, prisutni su nastavnici koji stalno preispituju sami sebe, koji prate promene, reforme, oslušuju tok i principe nastave i razmišljaju o poučavanju koje donosi, ali i onom koje ne donosi efekte, o razlikama između njih i potrebi za poboljšanjem i menjanjem. Nastavnici koji se stalno i ozbiljno preispituju, sumnjaju, procenjuju i evaluiraju skloni su da zajedno sa studentima promišljaju nove prilike i alternative rada, da promišljaju i menjaju strategije učenja. Studenti su različiti po svojim misaonim i konceptualnim pristupima i načinu razumevanja, što nastavnici treba da uvažavaju i koriste kako bi menjali pravce poučavanja, pogotovo tamo gde primećuju nazadovanje i slabije rezultate. Radi se o potrebi da nastavnici ozbiljno prate i evaluiraju svoj rad, jer ih to vodi snažnijoj osvešćenosti sopstvenog uticaja.

Studiranje je, kako za nastavnika, tako i za studente, jedna vrsta ličnog, osobenog putovanja, i na ovom putovanju postoje jasne razlike, ali i sličnosti između onih koji poučavaju i onih koji uče. Od nastavnika se zahteva sposobnost da onima koji studiraju pokažu da stvari mogu prihvatiti njihovim očima. Komuniciranjem o tome studenti dobijaju od nastavnika vredan feedback, pa tako mogu i sami sebe da procene, da steknu određenu sigurnost, da sadržaju priđu sa jačim interesovanjem, angažovanjem i razumevanjem (Hattie 2014b, Cornelius-White, 2007). Povratnu informaciju (eng. Feedback) analitičari označavaju za najrasprostranjeniju karakteristiku uspešnog predavanja i učenja. Međutim, ona jednako donosi i dosta zbunjujućeg: iako se povratna informacija smatra „jednim od najuticajnijih moderatora učenja, istovremeno efekti povratne informacije mogu biti vrlo različiti” (Hattie, 2014 b, s.131), stoga ćemo, u daljem tekstu, analizirati njenu ulogu u visokoškolskom kontekstu.

Negovanje kulture povratne informacije - Feedback – kultura u procesu studiranja

Povratna informacija (feedback) se najbolje može objasniti Sadlerovom (1989) idejom, koji je razume i prihvata kao „rupu” (uslovno „prazninu”): cilj adekvatne povratne informacije je da se „rupa” između toga, gde onaj koji uči „jeste” i onoga gde želi da „bude” učini što manjom - dakle nivo između prethodnog postignuća, aktuelnog postignuća i kriterijuma uspeha. Da bi povratna informacija bila efektivna, predavači treba dobro da sagledaju trenutno stanje onoga koji uči i dobro da spoznaju željeno stanje, odnosno nivo uspeha kome se teži u budućnosti (gde bi onaj koji uči trebao da bude). Ukoliko je onima koji uče, preglednije ovo objektivno stanje, tim pre jedni drugima mogu dati podršku, da bi se uputili sa sadašnje tačke ka uspehu, i da tako, na najbolji način iskoriste primljene povratne informacije. Smanjenjem ove praznine, povratna informacija ide u susret ostvarenju mnogobojnih ciljeva: radi se o uputstvima, koji će onome koji uči dati podršku u uspešnijem rešavanju zadataka; njihova pažnja može se usmeriti na one procese koji su od velike važnosti za uspešno izvršavanje zadatka, nude se informacije o pogrešno shvaćenim konceptima; povratne informacije mogu da motivišu one koji uče da unesu više truda i sposobnosti u zadatke koji su im povereni (Hattie & Timperley, 2006).

Povratnu informaciju nastavnik može uputiti na više načina, „npr. putem afektivnog procesa; pojačavanjem napora; motivisanjem ili sudelovanjem; nuđenjem različitih kognitivnih postupaka; prestrukturisanjem razumevanja; potvrdom da je učenik u pravu ili da greši; napomenom da je više informacija dostupno ili potrebno; ukazivanjem na pravce kojima se učenik može usmeriti; ili na alternativne strategije, kojima

se može razumeti jedna određena informacija. Jedna od ključnih pretpostavki je da se povratna informacija obično daje u drugom planu - posle predavanja – efektivnost povratne informacije, ograničava se ako je data u jednom vakuumu” (Hattie, 2014b: 131).

Kako oni koji uče, tako ni nastavnici nisu perfektni u svakom svom pokušaju, nisu uvek sigurni u to šta sledeće treba uraditi prilikom studiranja, tako da je važna, suštinska postavka povratne informacije u tome da ona „profitira od grešaka” (Ibidem). To znači da i sama greška u studiranju ne treba i ne mora uvek da bude označena nekim deficitom, npr. deficitom pažnje, aktivnosti, interesovanja, odnosno, greška u studiranju ne mora uvek da bude koncentrisana na negativno. Čak možemo da tvrdimo i suprotno, da „greške otvaraju šanse. Greška je razlika između onoga što u tom trenutku znamo i umemo da radimo i onoga što želimo da naučimo i da uradimo. Ovo važi za svakoga (za one koji imaju teškoće u učenju i za talentovane, kao i za predavače). Ključno je znati ovu definiciju greške kako bi se pokrenuli u pravcu koji vodi uspehu. Ovo je svrha povratne informacije” (Ibidem, 131).

Snažne empirijske potvrde o efektivnosti i učinkovitosti povratne informacije autor Hattie izneo je u studiji *Učiniti učenje vidljivim*, u kojoj dokumentuje „jačinu efekta povratne informacije ($d = 0,75$.) koja ukazuje na veći efekat povratne informacije od proseka svih ostalih faktora uticaja u koje se ubrajaju: kognitivni momenti, očekivanja i samoprocena onih koji uče; reakcije i intervencije unutar nastave; verodostojnost samog nastavnika; formativna evaluacija nastave; micro-teaching; razredna diskusija; jasnoća nastavnika u predavanju; intervencije učenika sa posebnim potrebama” (Hattie, 2014b: 131; 2014b: 276). Prema ovom autoru, povratna informacija se ubraja među deset najbitnijih faktora koji utiču na postignuće učenja, ona omogućava i onima koji poučavaju i onima koji uče dalje postavljanje izazovnih ciljeva, nakon što su prethodni ciljevi postignuti, pa se time obezbeđuju preduslovi permanentnog učenja.

Autorka Sandra Hasti (2011, prema Hattie, 2014b) je došla u svojim istraživanjima do interesantnih rezultata koji reflektuju situaciju prostora visokoškolske nastave i postignuća studenata. Naime, ispitanici u njenom istraživanju znali su sami sebi da postavljaju visoke ciljeve („mastery goals”) u sportskom i socijalnom domenu, ali što se tiče akademske sfere njihovi su ciljevi više svodili na završavanje radova, tačnost, a manje na sam kvalitet akademskog postignuća. U tom smislu, neophodno je da predavači, najpre sami sebi postavljaju visoke ciljeve („mastery goals”), pa da ih onda posreduju studentima. Ovde je neophodno poznavanje mehanizama kojima će oni koji uče, svakodnevno moći da kontrolišu svoje ciljeve i napredak u učenju koji vodi dostizanja visokih postignuća. Idealno bi bilo kada bi sami nastavnici ocenjivali uspeh, vrednovali koliko dobro postavljaju, prenose i prate

ostvarenost ciljeva koje su u nastavnom procesu postavili onima koji uče. I u ovom procesu veliku ulogu dobija povratna informacija.

Povratna informacija otvara mnoštvo raznolikosti koje uslovljavaju specifično ophođenje u procesu poučavanja i učenja. Ona funkcioniše na četiri nivoa i usmerena je na tri pitanja (Tabela 1):

Nivo	Glavno pitanje		Tri Feedback pitanja
1 zadatak	Koliko je dobro urađen zadatak; tačno ili pogrešno?	→	Kuda idem? Koji su moji ciljevi?
2 proces	Koje strategije su potrebne da se zadatak izvrši; ima li drugih korisnih strategija?	→	Kako da stignem do tamo, kako da napredujem? Koji napredak se desio, a da vodi ka cilju?
3 samoregulisanje	Koje razumevanje i znanje je obavezno da bi shvatio šta radiš? Samopregledanje, nadzor postupka i zadatka.	→	Šta je sledeće? Koje sledeće aktivnosti se moraju preduzeti da bi došlo do većeg napretka?
4 "samo ja"	Ocenjivanje samog sebe i osećanja vezanih za učenje	→	

Tabela 1: *Ravni i pitanja povratne informacije* (Hattie, 2014b: 132).

Sastavni delovi prvog Feedback pitanja „*Kuda idem?*“ (tabela 1) odnose se na namere učenja, ciljeve i vrednosti ciljeva, izazove i samoobavezivanja. Ovo ne treba da poznaju i generišu samo predavači, nego je važno da su i studenti sa ovim upoznati, jer se tako stiče napredak u regulaciji sopstvenih postignuća, pa je veća verovatnoća da će tražiti dodatnu povratnu informaciju. Drugo pitanje „*Kako da dođem do toga?*“ naglašava predstavu o razvojnom Feedbacku vezanom za početnu i završnu tačku, odnosno na očekivani standard, na prethodna postignuća, na uspeh ili neuspeh kod jednog određenog dela zadatka. Nastavnici treba da pruže brz formativni Feedback – naročito vezano za kriterijume uspeha umesto upoređivanja o tome gde se nalaze drugi studenti. Vilijam i saradnici (Wiliam, Lee, Harrison, & Black, 2004; Wiliam, & Thompson, 2008) navode da postoji pet strategija koje predavači mogu da primene u ovoj fazi kako bi učenje bilo efikasnije: razjašnjenje i podela intencija učenja i kritike uspeha; razvijanje efektivnih međusobnih diskusija vezanih za učenje; nuđenje Feedbacka koji pomaže učenicima da napreduju; ohrabrivanje učenika da sebe smatraju odgovornim za učenje; i aktiviranje učenika da pruže pomoć jedni drugima. Treće pitanje „*Šta je sledeće?*“ se više odnosi na posledice prethodnih aktivnosti. Ovde povratna informacija može dovesti do snažnijeg samoregulisanja procesa učenja, do veće tačnosti i autonomije u učenju; do razvoja različitih strategija i procesa za obrađivanje zadataka i do dubljeg shvatanja i boljeg razumevanja toga šta su oni koji uče razumeli, a šta ne. Stoga je ovo pitanje izuzetno važno, a svrha nije samo u

odgovoru na to šta je sledeće, već i u tome, da oni koji uče, nauče da sami daju odgovore na to pitanje (Hattie, 2014b).

Četiri nivoa povratne informacije prate onoga koji uči od početka do kraja učenja, do uvežbavanja i ekspertizma. *Prvi nivo* odnosi se na poznavanja zadatka i njegovo realizovanje (navođenje da li je odgovor tačan ili netačan, ponuda daljih informacija). Povratna informacija ovog nivoa je temelj za dalji rad. Na *drugom nivou – nivou procesa*, povratna informacija više odgovara produbljivanju učenja nego na nivou zadatka, traži se veza između koncepata, nudi strategija za identifikaciju greški. *Treći nivo* povratne informacije koncentriše se na samoregulisanje i može efektivno da se nadogradi na kontrolu procesa učenja, povratna informacija podstiče sposobnost za samoevaluaciju, povećava samopouzdanje onih koji uče. *Četvrti nivo* povratne informacije okrenut je prema samom “ja”, obično se javlja kao “pohvala”, često se koristi u funkciji utehe i podrške. Iako je prihvaćena od strane učenika, pohvala vrlo često skreće pažnju sa zadatka, procesa ili samoregulisanja. Pohvale treba dati, ali ne na način da umanje uticaj Feedbacka u učenju, te analitičari učenja ističu da pohvalu i Feedback treba tretirati razdvojeno (Hattie, 2014b:135-138).

Povratnu informaciju treba uputiti na vreme, ciljano određenoj osobi, specijalno na onom mestu gde se osoba nalazi u procesu učenja. Ona treba tačno da se odnosi na ono što je potrebno da bi se dalje napredovalo u učenju. Povratna informacija može da sadrži greške. Većina povratnih informacija predavača gubi smisao jer je usmerena na celu grupu (razred) i stoga je ne prima ni jedan učenik direktno, jer niko njih ne misli da se odnosi na njega (Carless, 2006). Ukoliko ne koristi korekciji učenja, povratna informacija, bilo od nastavnika ili iz nekog drugog izvora (vršnjaci, internet, užbenik, knjige) gubi smisao i funkciju. Takođe, predavači smatraju svoj feedback mnogo bitnijim nego što to smatraju oni koji uče. To je stoga jer studenti feedback predavača često doživljavaju kao zbujujući, bez osnove i nerazumljiv. Još gore: oni koji uče, često misle da su razumeli Feedback predavača i kada to nije slučaj, čak iako su ga razumeli - priznaju da imaju teškoće u primeni tog Feedbacka u svom učenju (Goldstein, 2006; Nuthall, 2007), ”mnogi učenici nisu u stanju da shvate i korektno primene Feedback komentare” (Higgins, Hartley, Skelton, 2001:270). Radi se o tome koliko oni koji uče smatraju osobu koja upućuje Feedback uverljivom, poštenom i poverljivom, a prisutne su i emocije (odbijanje, prihvatanje) koje su vezane uz sam kontekst učenja.

Pluralitet uloga nastavnika u visokoškolskoj nastavi

Bolonjska deklaracija sebe postavlja kao društveni kontekst postmoderne egzistencije pojedinaca pred koga se postavljaju očekivanja u

vidu sigurnog snalaženja, pravilnog izbora, odgovornosti u svim životnim područjima (Gojkov, Stojanović, 2015). Konceptualne promene u visokoškolskoj didaktici koje se reflektuju kroz postmoderni pluralizam, teorije o znanju, stavljaju predavače u složenu situaciju delovanja i snalaženja u gotovo neuhvatljivoj raznolikosti kognitivnog funkcionisanja, opažanja, mišljenja, stilova učenja studenata. Od nastavnika se traži da se raduje “raznolikosti, neuhvatljivosti i uživanjima u traganju za novim načinima kojim bi se negovale emancipatorne pozicije u učenju, podržavale efikasnije strategije učenja [...] da prihvati značaj pluralnosti, sa uvažavanjem neuhvativosti, idiosinkrazije, kao glavnom obeležju ljudske prirode, koje didaktiku usmerava ka traganju za novim pristupima učenju u nastavi... sa emancipacijom koja se manifestuje i u realnim nastavnim situacijama, a ne samo u strategijama obrazovanja“ (Gojkov, 2014: 71).

Emancipatorna pedagogija koja u fokus stavlja emancipacijski interes, vaspitanje shvata kao komunikacijsko delovanje koje nastaje u slabostima trenutne stvarnosti pred horizontom budućih mogućnosti, a celokupni proces komunikacije posmatra se u službi procesa emancipacijskog vaspitanja i obrazovanja koje podrazumeva napor odrastanja pojedinca koji ide ka samopotvrđivanju, samospoznaji i samoodređenju (Kenig, Zedler 2001; Gojkov, 2013). To se ostvaruje kroz postavljanje cilja – razvoja Ja-kompetentnosti, sposobnosti za kritičku refleksiju, suprotstavljanje represiji i oblikovanje praktičnog, socijalno odgovornog integrativnog partnerstva i demokratskog stila vaspitanja (Giezeke, 2004, prema Vilotijević, 2010). Emancipacija ličnosti, prema ovim načelima, podrazumeva samorefleksiju i distanciranje od postojećih životnih okvira i uslova, kao i promišljanje njihove moguće promene (Gojkov, Stojanović, 2015).

Samorefleksija je samo jedan, od brojnih zahteva koji se danas postavlja onome koji poučava. Sposobnost samorefleksije podrazumeva zdrav, izbalansiran odnos prema sebi, verovanje u sebe, sposobnost za evaluaciju (samoprocenu) i samokritiku. To se reflektuje kroz verovanje u sopstvene sposobnosti, mogućnost uticanja na situaciju i promene kako bi se problemi rešili, samokritično verovanje u sopstvene snage, ali i ograničenja. Samokritičnost ovde ne podrazumeva stalno preispitivanje i sumnjičavost u odnosu na sopstveno delovanje, nego spremnost nastavnika da se ne optužuje za sopstvene greške, već da im se suprotstavi, da radi i uči na njima. Praksa je pokazala, da nastavnici ovo najbolje realizuju kroz forme davanja odgovora o sopstvenom ponašanju, ali ovde su poželjna i značajna međusobna hospitanja, saveti, konstruktivni razgovori sa „prijateljima koji su kritični“ (kolege, studenti). Ovi neutralni posmatrači, direktni ili indirektni učesnici u događaju, imaju objektivniju spoljašnju perspektivu nego sami nastavnici – učesnici. Hospitanja se mogu, s vremena na vreme

uvesti zbog otkrivanja i rešavanja problema, ali i zbog prevencije zaslepljenosti radom ili samo da bi se sprečilo pojavljivanje grešaka.

Radi se o ostvarenju zrelosti, okretanju ka samom sebi, ali i o osposobljavanju za samoodređenje, suodređenje i solidarnost (Klafki, 1993, prema Gojkov, 2013), o nastavniku kao osvešćenom nosiocu promena, osobi koja upravlja procesom poučavanja i učenja u kome oni koji poučavaju i oni koji uče jedni drugima nisu suprotstavljeni. „Upravljanje“ procesom učenja pretpostavlja posedovanje veština za procenjivanje uspešnosti učenja, uvažavajući činjenicu da sami nastavnici imaju najveći uticaj na one koji uče i da, najpre od nastavnika zavisi koliko će proces poučavanja i učenja biti efektivan i uspešan. U tom smislu značajni su određeni putokazi koji ukazuju na izuzetnost u oblasti obrazovanja, na nastavnike koji su svesni svoga uticaja i koji sa strašću, samosvesno prilaze procesu poučavanja. To su nastavnici:

- „koji se koncentrišu na kognitivno bavljenje učenika sadržajima nastave,
- koji se koncentrišu na razvoj načina razmišljanja i zaključivanja, koji naglašava strategije učenja i rešavanja problema, koje se odnose na gradivo koje se usvaja,
- koji se koncentrišu na posredovanje novog znanja i novih spoznaja i zatim proveravaju kako se oni koji uče snalaze i kako razumeju novo znanje,
- koji se koncentrišu na davanje odmerenog feedbacka, u pravom trenutku, kako bi podržali one koji uče, na dostizanje ciljeva kojima teže,
- koji traže Feedback o svom uticaju na napredovanje u učenju i sigurnost svih svojih učenika,
- koji imaju duboko razumevanje o tome, kako mi učimo,
- koji se koncentrišu, da vide učenje, očima onih koji uče; da prepoznaju kako njihov napredak u učenju, tako i njihov često ne-linearan napredak u pravcu ostvarivanja cilja; koji svesno podržavaju vežbanje; koji daju Feedback u odnosu na njihove greške i sprečavaju stranputice; koji se brinu o tome, da oni koji uče dostignu svoje ciljeve i koji dele strast nastavnika u vezi sa gradivom koji se predaje“ (Hattie, 2014b: 22).

Zaključak

Živimo u društvenom i političkom kontekstu postmodernih kretanja sa konstantnim zahtevom sposobnosti fleksibilnog prilagođavanja – profesora, studenata, obrazovnih institucija ideološkom sindromu duha vremena, u okruženju obeleženom uslovima neregulisanog tržišta, ekonomske racionalnosti, potrošačkog mentaliteta, sa nastojanjem, da se u ovakvom kontekstu deluje i ostane, bez obzira na nesigurnost, nelagodnost,

gubljenje vrednosnih i ličnih orijentacija. U uslovima kada se ne daju i kada gotovo da i ne postoje jasne smernice od predavača se traži učinak, snažno društveno-pedagoško angažovanje, merljivi rezultati uspeha i kompetentnosti ...

Bez obzira koliko analizirali brojne studije i autore, sasvim je izvesno da ne postoji recept, gotovo rešenje, primenljiv obrazac, ne postoji sveobuhvatna revolucionarna metoda. Ne postoji validan i pouzdan empirijski pokazatelj i dokaz vezan za ono što studenti rade, kažu, oblikuju, pišu da bi se sa sigurnošću zaključilo šta *zapravo* znaju, osećaju, misle (Griffin, 2007), kojim kompetencijama *zaista* smisaono raspolažu. Možda najveći otpor promenama leži u tome, što stalno očekujemo od brojnih nastavnika da ovaj sistem poboljšaju, da svoju profesionalnost preispitaju, ponovo kritički (re)definišu, a da im pri tome ne dajemo jasnije smernice u kom pravcu *model promene* treba da se kreće... Na samim predavačima je da se koncentriču, da u svom fokusu neguju profesionalnost, da prate i posmatraju sva zbivanja u procesima poučavanja i učenja i da modifikuju svoja predavanja i svoje teorije uvažavajući stalne evidencije i (samo)evaluacije.

Stožer, okosnica svih relacija i pedagoških dimenzija posebno kada se radi o praćenju i napredovanju studenata, u kompleksnim međusobnim odnosima, prijatnoj klimi i komunikaciji je nastavnik kome je bitno da spozna značaj i ulogu koju ima u odnosu na one koje poučava, da razume, „*Bude svestan svoga uticaja*“ (Hattie, 2024b:22), i da na temelju ove činjenice i deluje.

Literatura:

- Carless, D. (2006) Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233.
- Cornelius-White, J. (2007) Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.
- Gojkov, G. (1995) *Kognitivni stil u didaktici*, Vršac, VVŠ.
- Gojkov, G. (2006) *Didaktika i postmoderna. Metateorijska polazišta didaktike*. Vršac, Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gojkov, G. (2013) *Fragmenti visokoškolske didaktike*, Vršac, VŠSS za vaspitače „Mihajlo Palov“.
- Gojkov, G., Gojkov-Rajić, A., Stojanović, A. (2014) *Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi*, Vršac, VŠSS za vaspitače „Mihajlo Palov“.
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2015) *Didaktičke kompetencije i Evropski kvalifikacioni okvir*, Beograd, Srpska akademija obrazovanja.

- Goldstein, L. (2006) Feedback and revision in second language writing: Contextual, teacher and student variables. U: K. Hyland & F. Hyland (Eds.) *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (185-205) New York: Cambridge University Press.
- Griffin, P. (2007) The comfort of competence and the uncertainty of assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33 (1), 87-99.
- Hattie, J. A. C. (2011) *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Oxon.
- Hastie, S. (2011) *Teaching students to set goals: Strategies, commitment, and monitoring. Doctoral disertacion*. University of Auckland, New Zealand.
- Hattie, J. (2014a) *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- Hattie, J. (2014b) *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning for teachers*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler.
- Hattie, J.A.C., & Timperley, H. (2006) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2001) Getting the message across: The problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6 (2), 269-274.
- Kenig, E., Zedler, P. (2001) *Teorije znanosti o odgoju*, Zagreb, Eduka.
- Neumann, A. (2006) Professing passion: Emotion in the scholarship of professors at research universities. *American Educational Research Journal*, 43 (3), 381-424.
- Nuthall, G. A. (2007) *The hidden lives of learners*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Sadler, D. R. (1989) Formative assesment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144.
- Stojaković, P. (2000) *Kognitivni stilovi i stilovi učenja*, Banja Luka, Filozofski fakultet.
- Vilotijević, M. (2010) *Projektna nastava*, Beograd, Školska knjiga.
- William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004) Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11 (1), 49-65.
- William, D., & Thompson, M. (2008) Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C.A. Dwyer (Ed.) *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (53-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Milica Andevski, Ph.D
Faculty of Philosophy, Novi Sad
andevski.milica@yahoo.com
Branislav Banić, Ph.D
FFKMS, University of Singidunum, Beograd
banicjudo@gmail.com

TEACHER AND HIGH EDUCATION TEACHING – PLURALITY OF ROLES AND POSSIBILITIES

Summary: Reform of the studies within Bologna process has led the teacher in a situation to question own concepts, methods, teaching styles. It was firstly about fundamental changes of structural nature up to strong essential changes that would have a direct effect on the quality of studies and aim it towards self-organized learning of students, towards self-responsible and self-determined characteristics enforced in competences that are expected from the young both in the world of labour and in current social flows.

In that sense, the teachers were expected to have a complex didactic questioning, thinking and shaping of own methodics through the concept of high education didactics in which there were clearly recognized the requirements for innovation of the content of learning, by the modification of didactic materials, as well as methods of learning and teaching, all of that in the context of the clash of philosophy of postmodernism and theory of constructivism in didactic thinking of the culture of teaching and shaping of curricula.

In accordance with the set principles of Bologna, it was expected that the teacher will by his didactic theories, explicit and implicit, as well as methodical apparatuses, pursue different goals: cognitive, psychological (to be an ally, friend), as well as to work on strengthening the self-esteem, self-confidence, flexibility, teamwork, leadership characteristics... Scientific figure of a teacher as a role model should essentially reflect the intentions of one postmodern knowledge which, although it cannot be found in contents of high education curriculum, must shape teaching instruction. This paradox is mostly present in the structure of communicative action which has become the most sensitive to the quality of knowledge, the problematic pluralism of scientific world, the discourse as a teaching method, open issues of high education teaching – which both teachers and students are not ready for...

Keywords: teacher, high school education, knowledge, curriculum

Prof. dr Jelena Maksimović

Ma Jelena Osmanović

Univerzitet u Nišu
Filozofski fakultet

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 378
стр. 271-283

REFLEKSIJE BUDUĆIH PEDAGOGA O SAVREMENOM UNIVERZITETSKOM OBRAZOVANJU⁹⁵

Rezime: Univerzitetsko obrazovanje u Srbiji prolazilo je i prolazi kroz velike promene. Kada je prihvaćena Bolonjska deklaracija 2006. godine, usledio je niz sveobuhvatnih izmena obrazovnog sistema Srbije. Usledile su različite reakcije. Značaj univerzitetskog obrazovanja prihvatanjem Bolonjske deklaracije imao je za cilj da unapredi kvalitet sistema visokog obrazovanja i studiranje u skladu sa aktuelnim potrebama društva. Bolonjski proces savremenog univerzitetskog obrazovanja zahteva kontinuiran rad studenata, novu organizaciju rada koja podrazumeva aktivno učešće studenata u nastavnom planu i programu tokom čitave akademske godine. Imajući u vidu osnovne zahteve Bolonjske deklaracije i perioda pre prihvatanja Bolonjske deklaracije, vidljive su razlike kada su u pitanju studenti i njihov odnos prema studiranju. Iz ovoga proizlazi problem istraživanja koji se ogleda u pitanju da li studenti pedagogije podržavaju savremeno univerzitetsko obrazovanje u kome je implementiran Bolonjski proces. Ovim istraživanjem ispitane su refleksije studenata pedagogije o savremenom univerzitetskom obrazovanju sa fokusom ispitivanja generalnih stavova prema visokoškolskom obrazovanju, stavova prema Bolonjskom procesu, kako studenti ocenjuju uslove koje pruža Bolonjska deklaracija studiranja, kao i procenjivanje značaja studiranja na kvalitet visokog obrazovanja. U istraživanju je korišćena deskriptivna metoda, tehnika skaliranja i instrument skala procene Likertovog tipa (RBPUE). Instrument istraživanja konstruisan je po ugledu na instrument Kukića, Čutura i Mabić u radu: *Bolonjski proces u percepciji studenata Sveučilišta u Mostaru (2008: 1-9)*. U istraživanju su učestvovali studenti pedagogije Filozofskog fakulteta Univerziteta u Nišu sa različitih godina studija i prosečne ocene na studijama. Studenti su istakli da savremeno univerzitetsko obrazovanje podstiče studente da u predviđenom roku završe fakultet, kao i da povećava angažovanje studenata. Istraživanje je pokazalo da ne postoje značajne razlike u odgovorima ispitanika u odnosu na nezavisne varijable: godinu studija i prosečna ocena, $p > 0.05$.

Ključne reči: Univerzitet, Savremeno obrazovanje, Bolonjski proces, Studenti pedagogije

⁹⁵ Napomena: Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja" broj 179036 (2011–2018), čiju realizaciju finansira Ministarstvo za prosvetu, nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

Uvod

Sistem obrazovanja i vaspitanja je oduvek bio podložan promenama. Najznačajnije promene u sistemu visokog obrazovanja dolaze sa potpisivanjem i prihvatanjem Bolonjske deklaracije čiji su ciljevi usmereni na podizanje kvaliteta visokog obrazovanja i povećanje međuuniverzitetske saradnje različitih univerziteta.

Značaj Bolonjskog procesa nosi brojne pogodnosti koje studentima olakšavaju studiranje, a profesorima omogućavaju bolju saradnju sa istraživačima i nastavnicima sa različitih univerziteta. Uvođenjem ovih promena studenti i nastavnici imaju drugačija zaduženja, nastavnici se aktivnije bave naučno istraživačkim radom što je doprinelo i većoj međuuniverzitetskoj saradnji. Pored ovoga, reforma kojoj je pristupila naša zemlja nosi i brojne drugo povoljnosti: lakša ekvivalencija diploma, skraćivanje dužine trajanja studija, prenos bodova, izdavanje diploma na stranom jeziku što će služiti studentima prilikom zapošljavanja ili stažiranja van granica naše zemlje. Kao najvažnija opredeljenja u okviru Bolonjskog procesa navode se sledeća: uvođenje Evropskog Sistema Prenosa Bodova (ESPB), usvajanje nove strukture studija, koju čine 3 ciklusa (osnovne studije, master, doktorske), promovisanje mobilnosti studenata i nastavnika i dobijanje dodatka diploma, koji će u ovom istraživanju biti dublje analizirani. Svakako da ovaj proces ima veliki značaj pogotovo kad je reč o mobilnosti studenata i nastavnika, gde studenti imaju mogućnost da prilikom razmene ne samo završavaju studije na drugom univerzitetu već i da upoznaju kulturu, narod drugih država. Sve te brojne mogućnosti i pogodnosti neophodno je predstaviti studentima i sagledati njihovu reakciju.

Značaj Bolonjskog procesa za savremeno univerzitetsko obrazovanje u 21 veku

Bolonjska deklaracija u prvi plan stavlja pitanje kvaliteta ciljeva, programa, aktera, procesa i rezultata, tj. pitanja evaluacije visokoškolske nastave i sistema visokoškolskog obrazovanja u celini, razmatranje otvorenih pitanja vezanih za obrazovni, školski ili nastavni kvalitet, efikasnost i evaluaciju (Đukić, 2002: 508-517). Najbitnija pitanja su usmerena na kvalitet programa, procesa i rezultata nastave i sistema obrazovanja.

Dva najznačajnija faktora koja su dovela do stvaranja ideje o Bolonjskoj deklaraciji jesu sledeća: 1. prvi faktor je veliko zaostajanje univerziteta u odnosu na efikasnost i fleksibilnost obrazovanja na univerzitetima, proces globalizacije u obrazovanju je ubrzao odluku o potrebi reforme univerziteta

kao glavnog faktora stvaranja znanja; 2. drugi faktor je demografske prirode, kako društvo stari, potrebno je više mlade radne snage koja bi pokretala ekonomiju i omogućila joj da se takmiči na međunarodnom tržištu rada. Uzimajući u obzir pomenute faktore, u Bolonjskoj deklaraciji naglašava se potreba poštovanja različitih kultura, jezika, nacionalnih sistema obrazovanja i autonomije univerziteta (Savićević, 2007: 565-586).

Promene na univerzitetu zahtevaju evaluaciju kvaliteta, kritičko promišljanje, temeljnu analizu i upoređivanja (Nikolić i Kundačina, 2012: 29-43). U savremenom društvu kompetencije i sposobnosti za doživotno učenje dobijaju na značaju u odnosu na usvajanje i memorisanje gotovih informacija. Zato se u okviru Bolonjskog procesa, ishodi učenja određuju kao praktične sposobnosti koje studenti moraju da razviju tokom svojih studija. Ovakvo određenje povlači za sobom i konstruisanje kurikuluma koji bi trebalo da za polazišta i osnove imaju u kompetencijama koje su potrebne društvu znanja. Ovo se može posmatrati i kao nova paradigma visokog obrazovanja koja se oslanja na promenu temelja obrazovanja i u fokus stavlja ishode i kompetencije koje čine osnovu na kojoj će se sve dalje konstruisati. Zato je neophodno uvažiti načela koja nosi nova obrazovna paradigma i u centar stavlja razvoj sposobnosti, ključnih kompetencija za život u društvu znanja (Lungulov, 2011: 610-623). Više se zahteva na usvajanju praktičnih znanja, izbegavajući memorisanje činjenica.

Osnovni ciljevi utvrđeni Bolonjskom deklaracijom usmereni su na prilagođavanje visokog obrazovanja potrebama globalizovane ekonomije, a jedna od izrazitih odlika čitave reforme je njena usmerenost ka podsticanju praktičnih znanja, koja bi neposredno doprinela podizanju efikasnosti evropske privrede. Tvorcima ove deklaracije su izrazili uverenje da ulaganje u razvoj znanja doprinosi opštem ekonomskom razvoju. Naglasak se stavlja na praktična i neposredno primenljiva znanja (Grujić, 2009: 255-262). Može se reći da Bolonjski proces kao poseban vid globalizacije izražava duh pragmatizma, insistira na uskim, specijalizovanim praktičnim usmerenjima i zanimanjima, koji mogu da zadovolje zahteve i potrebe tržišta, industrije i proizvodnje (Đorđević, 2010: 537-549). Praktična znanja su od veće koristi i primenljivija na svim područjima društvenog života.

Bolonjski proces je tradicionalnu instituciju preoblikovao u duhu neprestanog prilagođavanja novim uslovima, te u cilju podizanja kvaliteta obrazovanja. S obzirom na ovo, bitna obeležja Bolonjskog procesa su sledeća: 1. Usvajanje sistema lako razumljivih i uporedivih akademskih zvanja/diploma; 2. Usvajanje sistema zasnovanog na dva studijska ciklusa (dodiplomskog i posle diplomskog); 3. Uspostavljanje bodovnog sistema (poput Evropskog sistema prenosa bodova- ESPB ili ECTS, svaki predmet ima određeni broj bodova, na osnovu čega je olakšano priznavanje i izjednačavanje položenih predmeta, a time i mobilnost studenata u druge

zemlje i univerzitete); 4. Unapređenje akademske mobilnosti prevazilaženjem prepreka (mobilnost studenata, nastavnika i administrativnog osoblja); 5. Unapređenje saradnje na evropskom nivou u pogledu osiguranja kvaliteta (kao i kontrola kvaliteta koja podrazumeva internu i eksternu evaluaciju visokoškolskih ustanova i akreditaciju, ali i učestvovanje studenata u evaluaciji); 6. Uvođenje evropske dimenzije u visoko obrazovanje; 7. Uvođenje dodatka diplomi (koji sadrži sve potrebne informacije o ostvarenosti i strukturi nastavnog programa, kao i sva dodatna angažovanja studenata tokom studija); 8. Povećana efikasnost studiranja (podela obimnih predmeta na jednosemestralne, projektovanje sadržaja i predmeta prema potrebnom vremenu za savladavanje obaveza i opterećenju studenata) (Antolović i Petković, 2010: 198; Bazić, 2011: 30-31; Grujić, 2009: 256; Kulić, 2008: 533-534; Lungulov, 2011: 613; Marinković-Nedučin i sar., 2007: 9; Nikolić i Kundačina, 2012: 30).

Naravno, pored ovih navedenih karakteristika u okviru Bolonjskog procesa se govori i o upotrebi savremenih nastavnih sredstava i tehnologije, formulisanju ishoda učenja i razvijanju kompetencija studenata u skladu sa potrebama savremenog društva, stvaranje uslova za razvoj mogućnosti doživotnog obrazovanja i učenja tokom čitavog života, demokratičnost i jednako pravo na studiranje za sve koji to žele, veće učešće studenata u evaluaciji rada fakulteta i nastavnog osoblja, osavremenjivanje nastavnih programa i planova i njihovo usklađivanje sa potrebama društva, osavremenjivanje literature, sadržaja, opreme i prostora itd. (Lungulov, 2011: 610-623). Brojne su odlike Bolonjskog procesa koje imaju veliki broj pozitivnih, kvalitativnih načela.

Metodologija istraživanja

Bolonjski proces je od velikog značaja jer se rad visokoobrazovnih institucija zasniva na primeni ovog procesa. Kao osnovne karakteristike Bolonjskog procesa se navode: Evropski Sistem Prenosa Bodova ili ESPB sistem, uvođenje nove strukture studija (osnovne akademske, master i doktorske studije), promovisanje mobilnosti studenata i nastavnika, kao i uvođenje dodatka diplomi. Kako se u Srbiji već gotovo čitavu deceniju sprovodi Bolonja, istraživani su odnos studenata prema Bolonjskom procesu i njegovim odlikama. Stoga smo postavili problemsko pitanje koje predstavlja osnovu našeg istraživanja, a to je: *kako studenti pedagogije percipiraju efikasnost Bolonjskog procesa?* Iz navedenog problema istraživanja proizlazi predmet istraživanja, a to su *stavovi studenata pedagogije o Bolonjskom procesu*. U ovom istraživanju ispitani su stavovi studenata pedagogije o Bolonjskom procesu utvrđivanjem njihovog odnosa prema uvođenju Evropskog Sistema Prenosa Bodova (ESPB), usvajanju nove

strukture studija, koju čine 3 ciklusa (osnovne studije, master, doktorske), promovisanju mobilnosti studenata i nastavnika, te usvajanju sistema uporedivih diploma. Nezavisne varijable u ovom istraživanju su: studenti I, II, III i IV godine pedagogije Filozofskog fakulteta u Nišu i prosečna ocena studiranja, koja se odnosi na dosadašnji postignuti uspeh studenata na studijama i kreće se u rasponu od 6,00 do 10,00 (kategorije za ovu varijablu su sledeće: 6,0-7,0; 7,1-8,0; 8,1-9,0; 9,1-10,0). Metoda istraživanja je naučno-istraživačka deskriptivna, koja je u saglasnosti sa odabranim problemom, predmetom, ciljem, zadacima i hipotezama istraživanja. Tehnika u istraživanju je skaliranje, a instrument skala procene Likierovog tipa (RBPUO). Skala procene sadrži tri subskale koje odgovaraju postavljenim zadacima istraživanja. Uzorak čini 150 studenta i reč je o namernom uzorku.

Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Prilikom donošenja reforme o visokom obrazovanju došlo je i do promene načina ocenjivanja uspeha učenika. Sada su studenti u prilici da na osnovu svojih aktivnosti i svog marljivog rada u toku školske godine sakupljaju određene bodove koji će uticati na formiranje njihove završne ocene nakon završnog ispita. Ovakav sistem bodova zatim omogućava visokoškolskim institucijama priznavanje rezultata studenata u savladavanju određenog programa studija. Smatra se da je ovakav sistem pogodan za studente jer im je ispit razložen na nekoliko delova, a samim tim je i njihovo opterećenje manje i od njih samih zavisi koliko će uspeha postići.

Tabela 1: Stavovi studenata o uvođenju Evropskog Sistema Prenosa Bodova

	Min	Max	M	SD
Zadovoljan sam načinom organizovanja predavanja i vežbi	1.00	5.00	3.1500	.95743
Dopada mi se mogućnost odlaska na konsultacije	1.00	5.00	4.1600	.86129
Dopada mi se mogućnost izražavanja sopstvenog mišljenja preko seminarских radova.	1.00	5.00	3.3100	1.11641
Ne dopada mi se prikupljanje bodova tokom studija	1.00	5.00	3.5500	1.23399

Zadovoljan sam sadržajem predmeta	1.00	5.00	2.9100	1.01598
Zadovoljan sam komunikacijom koja postoji između profesora i studenata.	1.00	5.00	3.4200	1.01683
Dopada mi se mogućnost aktivnog učestvovanja u nastavi.	1.00	5.00	3.6900	.98160
Dopada mi se parcijalno polaganje ispita.	1.00	5.00	4.3300	.86521
Dopada mi se mogućnost biranja predmeta u zavisnosti od sopstvenih interesovanja (izborni predmeti).	1.00	5.00	3.9600	1.17997
Dopada mi se mogućnost prezentovanja radova pred grupom.	1.00	5.00	3.3800	1.13511
Zadovoljan sam znanjima stečenim na dosadašnjim studijama.	1.00	5.00	3.2000	1.07309

Stavovi studenata izloženi u Tabeli 1 kreću se od neopredeljenosti u stavovima $M \approx 3.00$, prema slaganju na skali procene $M \approx 4.00$. Studenti najviše vrednuju sledeće aspekte Bolonjskog procesa: Dopada mi se mogućnost odlaska na konsultacije; Dopada mi se parcijalno polaganje ispita; Dopada mi se mogućnost biranja predmeta u zavisnosti od sopstvenih interesovanja (izborni predmeti).

Tabela 2: Razlike u stavovima studenata o uvođenju Evropskog Sistema Prenosa Bodova u odnosu na godinu studija

Godina studija	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	95.440	3	31.813	.927	.431
Within Groups	3295.920	96	34.333		
Total	3391.360	99			

Istraživanjem je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima studenata o uvođenju Evropskog Sistema Prenosa Bodova u odnosu na godinu studija, $p > 0.05$.

Tabela 3: Razlike u stavovima studenata o uvođenju Evropskog Sistema Prenosa Bodova u odnosu na akademsko postignuće

Akademski uspeh	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	122.380	3	40.793	1.198	.315
Within Groups	3268.980	96	34.052		
Total	3391.360	99			

Istraživanjem je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima studenata o uvođenju Evropskog Sistema Prenosa Bodova u odnosu na akademsko postignuće, $p > 0.05$.

S obzirom na podatak da ne možemo generalizovati pozitivne stavove studenata o uvođenju Evropskog Sistema Prenosa Bodova i kako nisu uočene razlike u odgovorima ispitanika u odnosu na postavljene varijable istraživanja, prva hipoteza istraživanja se odbacuje.

Tabela 4: Odnos studenata pedagogije prema usvajanju nove strukture studija

	Min	Max	M	SD
Mislim da osnovne akademske studije ne obezbeđuju dovoljnu količinu znanja.	1.00	5.00	3.1200	1.13956
Zadovoljan sam dužinom trajanja osnovnih akademskih studija.	1.00	5.00	3.8800	.80754
Zadovoljan sam dužinom trajanja master studija.	1.00	5.00	3.8500	.96792
Zadovoljan sam dužinom trajanja doktorskih studija.	1.00	5.00	3.4700	.93695
Smatram da posedujem dovoljno sposobnosti za dalje usavršavanje nakon završetka studija.	1.00	5.00	3.5700	.97706

Valid N (listwise)				
--------------------	--	--	--	--

Nakon završetka određenog stepena studija studentima se pruža mogućnost da se dalje usavršavaju i stiču nova znanja, što naravno zavisi od njihovih sklonosti i interesovanja. Kako se i sami tokom studiranja upoznaju sa sistemom Bolonjskog obrazovanja, istraživanje je pokazalo neopredeljenost u stavovima. Stavovi studenata izloženi u Tabeli 4 kreću se od neopredeljenosti u stavovima $M \approx 3.00$, prema slaganju na skali procene $M \approx 4.00$.

Tabela 5: Odnos studenata pedagogije prema usvajanju nove strukture studija u odnosu na godinu studija

Godina studija	N	M	SD
prva godina	25	24.7200	3.69143
druga godina	25	21.9200	2.95691
treća godina	25	22.5600	4.42606
četvrta godina	25	21.8800	4.41890
Total	100	22.7700	4.03233

F= 2.906; df=3; sig= 0.039

Iako je konstatovano da postoji neopredeljenost u stavovima studenata o usvajanju nove strukture studija, konstatovano je da postoje statistički značajne razlike u odgovorima ispitanika. Na osnovu veličine aritmetičkih sredina prikazanih u Tabeli 5, konstatuje se najpozitivniji odnos prema usvajanju nove strukture studija upravo kod studenata prve godine studija, $p= 0.04$, $p < 0.05$.

Tabela 6: Odnos studenata pedagogije prema usvajanju nove strukture studija u odnosu na akademsko postignuće

Akademsko postignuće	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11.710	3	3.903	.234	.872
Within Groups	1598.000	96	16.646		
Total	1609.710	99			

Istraživanjem je utvrđeno da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima studenata o usvajanju nove strukture studija u odnosu na akademsko postignuće, $p > 0.05$.

S obzirom na to da na dobijeni podatak ne možemo generalizovati pozitivne stavove studenata prema usvajanju nove strukture studija i s obzirom na to da je uočena samo statistički značajna razlika u odgovorima ispitanika u odnosu na godinu studija $p < 0.05$, ali ne i u odnosu na akademski uspeh, $p > 0.05$, druga hipoteza se delimično potvrđuje.

Tabela 7: Odnos studenata pedagogije prema promovisanju mobilnosti studenata i nastavnika

	Min	Max	M	SD
Dopada mi se mogućnost međuuniverzitetske razmene studenata.	1.00	5.00	4.0600	.86246
Dopada mi se mogućnost završavanja različitih nivoa studija na različitim univerzitetima.	1.00	5.00	4.0700	.86754
Zadovoljan sam mogućnošću prisustvovanja predavanjima predavača sa različitih prostora.	1.00	5.00	4.0400	.79035
Zadovoljan sam priznavanjem kvalifikacija van naše zemlje.	1.00	5.00	3.9100	1.11096
Sviđa mi se mogućnost sticanja različitih kompetencija prilikom razmene.	1.00	5.00	3.9400	.86246
Sviđa mi se mogućnost učenja stranih jezika i upoznavanja drugih kultura tokom studiranja.	1.00	5.00	4.0600	.93008
Dopada mi se mogućnost obavljanja radne prakse u toku razmene.	1.00	5.00	3.9400	.95155
Valid N (listwise)				

Svakako da mobilnost studentima pruža brojne prilike i mogućnosti za njihovo usavršavanje i sticanje novih znanja. Istraživanje je pokazalo pozitivne stavove studenata prema promovisanju mobilnosti studenata i nastavnika i to prema gotovo svim aspektima prikazanim u Tabeli 7, $p \approx 4.00$ (slažem se i u potpunosti se slažem na skali procene)

Tabela 8: Odnos studenata pedagogije prema promovisanju mobilnosti studenata i nastavnika u odnosu na godinu studija studenata

Godina Studija	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14.520	3	4.840	.257	.856
Within Groups	1809.440	96	18.848		
Total	1823.960	99			

Istraživanje je pokazalo homogenost u odgovorima ispitanika prema promovisanju mobilnosti studenata i nastavnika. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima studenata u odnosu na godinu studija, $p > 0.05$.

Tabela 9: Odnos studenata pedagogije prema promovisanju mobilnosti studenata i nastavnika u odnosu na akademski uspeh studenata

Akademski uspeh	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	85.980	3	28.660	1.583	.199
Within Groups	1737.980	96	18.104		
Total	1823.960	99			

Istraživanje je pokazalo homogenost u odgovorima ispitanika prema promovisanju mobilnosti studenata i nastavnika i u odnosu na drugu varijablu. Utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima studenata u odnosu na akademski uspeh, $p > 0.05$.

Studenti visoko vrednuju i pozitivno ocenjuju značaj mobilnosti studenata i nastavnika i njihovi odgovori ne zavise od godine studija i akademskog uspeha. Na osnovu iznetih podataka hipoteza o značaju promovisanja mobilnosti je potvrđena.

Zaključna razmatranja

Sistem obrazovanja oduvek je bio podložan raznim promenama i reformama, a sa menjanjem društva, menjao se i sistem obrazovanja. Kako svaka reforma obrazovanja ide uporedo sa promenama u društvu, reforma visokog obrazovanja mora biti usklađena sa ekonomskim mogućnostima svake zemlje u kojoj se sprovodi. Bolonjska reforma se javlja iz težnje da se što je više moguće razvije saradnja među različitim zemljama, a sve to u cilju proširivanja znanja, podsticanja saradnje i sprečavanja nazadovanja. Promene u visokom obrazovanju u Srbiji se odnose na promenu sadržaja nastavnog procesa, pri čemu se reforma usmerava ka podsticanju praktičnih znanja.

Potpisavši Bolonjsku deklaraciju Srbija se obavezala da u okviru svojih mogućnosti, uz poštovanje različitosti kulture, jezika, doprinese unapređivanju visokog obrazovanja, a posebno u razvoju nastavnih programa, saradnje među univerzitetima, kao i podsticanju mobilnosti studenata i nastavnika. Naše istraživanje je sagledalo ovu problematiku iz ugla studenata.

Na početku istraživanja postavljene su tri hipoteze koje je bilo neophodno potvrditi ili odbaciti. Na osnovu statističke obrade podataka došlo se do sledećih rezultata:

Prva hipoteza *Pretpostavlja se da studenti pedagogije imaju pozitivne stavove prema Evropskom Sistemu Prenosa Bodova (ESPB) nije potvrđena.* Studenti iskazuju neopredeljenosti u stavovima bez obzira na postavljene varijable istraživanja, godinu studija i akademski uspeh.

Druga hipoteza *Studenti pedagogije imaju pozitivne stavove prema usvajanju nove strukture studija* je delimično potvrđena uz naglasak da usvajanje nove strukture studija najizraženije kod studenata prve godine.

Treća hipoteza *Studenti pedagogije imaju pozitivne stavove prema promovisanju mobilnosti studenata i nastavnika* je potvrđena bez odstupanja u pozitivnosti odgovora u odnosu na godinu studija i akademski uspeh studenata.

Istraživanje je pokazalo i pozitivne i negativne aspekte primene Bolonje. Kako bi se smanjile ograničenosti koje pruža nova struktura studija potrebno je raditi dodatna istraživanja kako bi se tačno precizirala nezadovoljstva studenata. Potrebno je uraditi istraživanja za svaki stepen studija ponaosob i pokušati pronaći moguća rešenja za te probleme. Za sad bi promene mogle da se odnose na organizaciju nastave, odnos profesora prema studentima, njihovo veće osposobljavanje i sticanje praktičnih znanja koja će im kasnije kopristiti kao budućim pedagozima u radu u okviru vaspitno obrazovne prakse.

Literatura

1. Antolović, M., i V. Petković, (2010): Studio Bolognese i Bolonjska reforma visokog obrazovanja u Srbiji. *Pedagoška stvarnost*, 56(3-4), 196-206.
2. Bazić, J. (2011): Nacionalni i evropski identitet u Bolonjskom procesu. *Srpska politička misao*, (3), 25-46.
3. Đorđević, J. (2010): Proces globalizacije i kreativnosti. *Pedagoška stvarnost*, 56(7-8), 537-549.
4. Đukić, M. (2002): Indikatori kvaliteta i evaluacija u sistemu visokog obrazovanja. Filozofski fakultet Novi Sad, 48(7-8), 508-517.
5. Grujić, Đ. (2009): Jedan pogled na ideološki okvir bolonjske reforme visokog obrazovanja. *Norma*, 14(3), 255-262.
6. Kukić, S., Čutura, M. i Mabić, M. (2008): Bolonjski proces u percepciji studenata Sveučelišta u Mostaru. *Informatologija*, 41, 1-9
7. Kulić, R. (2008): Globalizacija i Bolonjski proces. *Pedagogija*, 63(4), 527-539.
8. Lungulov, B. (2011): Ishodi učenja u visokom obrazovanju kao indikatori kvaliteta obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 57(7-8), 610-623.
9. Marinković-Nedučin R. i sar. (2007): *Rečnik pojmova Bolonjskog procesa*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu.
10. Nikolić, R., i M. Kundačina, (2012): Primena Bolonjskih principa iz ugla studentskih percepcija. *Pedagoška stvarnost*, 58(1), 29-43.
11. Savićević, D. (2007): Socio-filozofski osnovi Bolonjske deklaracije. *Pedagoška stvarnost*, 53(7-8), 565-586.

REFLECTIONS OF FUTURE PEDAGOGIES IN CONNECTION WITH UNIVERSITY EDUCATION

Summary: University education in Serbia has been passing through and undergoing major changes. When the Bologna Declaration was adopted in 2006, a number of comprehensive changes in the education system of Serbia followed. Different reactions followed. The importance of university education by accepting the Bologna Declaration was aimed at improving the quality of the higher education system and studying in accordance with the current needs of the society. The Bologna Process of Contemporary University Education requires continuous student work, a new work organization that involves active participation of students in the curriculum throughout the academic year. Bearing in mind the basic requirements of the Bologna Declaration and the Period prior to the acceptance of the Bologna Declaration, there are visible differences in terms of students and their relationship to study. This leads to the problem of research reflecting

whether pedagogy students support contemporary university education in which the Bologna process is implemented. This research examined reflections by students of pedagogy about contemporary university education with the focus on examining general attitudes towards higher education, attitudes towards the Bologna Process, how students assess the conditions provided by the Bologna Declaration of Study and assessing the importance of studying on the quality of higher education. The study used a descriptive method, a scaling technique, and a scale of Likert type instrument (RBPUO). The instrument of research was constructed on the basis of the instrument Kukić, Čutura and Mabić in the work: *The Bologna process in the perception of the students of the University of Mostar* (2008: 1-9). The research was attended by a student of the Pedagogy of the Faculty of Philosophy of the University of Niš with various years of study and average grades in studies. Students emphasized that contemporary university education encourages students to complete their college within the stipulated deadline, as well as increasing student engagement. The research showed that there are no significant differences in respondents' responses to independent variables: year of study and average grade, $p > 0.05$.

Key words: University, Contemporary Education, Bologna process, Pedagogy students

Академик Драго БРАНКОВИЋ

Академија наука и умјетности РС

БАЊА ЛУКА

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2017. годину
УДК: 37.012.
стр. 3 - 24

ВИСОКОШКОЛСКА ДИДАКТИЧКА МИСАО И БОЛОЊСКА ПРАКСА

Резиме: *Са теоријско-методолошког аспекта, високошколска дидактика (високошколска педагогија, универзитетска дидактика), након почетног периода конституисања (друга половина XX вијека), све више угрожава властити научни идентитет и постаје једна од најнеразвијенијих педагошких научних дисциплина. Фундаменталним проблемима високошколског образовања (високошколска настава) све више се баве друге научне дисциплине (андрагогија, школска психологија, социологија образовања, „општа дидактика“). Високошколска дидактика, на нашим просторима, још увијек није испунила основне критеријуме конститутивности научних дисциплина. Споро се развијала научна дидактичка мисао из ове области: недостају научни скупови, округли столови, тематске расправе, незнатан је број објављених научних монографија, не издају се посебни научни часописи. Застарјела је уџбеничка литература, а у курикулумима студија (сва три циклуса) нема предмета (модула) из ове дисциплине. Универзитети не врше избор наставника за високошколску дидактику, иако су прилично скромна знања универзитетских наставника из те области. Недостају и критичке расправе резултата емпиријских истраживања из области високошколског образовања. Теоријско-методолошка научна мисао из високошколске дидактике, након опште кризе, почиње се поново изграђивати.*

Кључне ријечи: *дидактичка мисао, болоњска пракса, нова парадигма, дидактички парадокси, информатички извори учења.*

УВОД

У фокусу интересовања теоријски усмјерених педагога поново се почиње налазити високошколска дидактика. У низу значајних проблема ове педагошке научне дисциплине су и односи високошколске дидактике и болоњске праксе. Под снажним утицајем глобализацијских процеса и нових информационих технологија, високошколска емпирија (наставно-научни и истраживачко-наставни процес), без обзира на

бројна ограничења болоњског процеса, доживљава корјените промјене. Успостављене су троцикрусне студије, постепено се мијења позиција студента у образовном процесу, напушта се концепција предавачко-вјежбајуће наставе, курикулуми се темеље на компетенцијама студената и исходима учења, повећава се број изборних и факултативних предмета, проводе се континуиране евалуције токова и исхода учења студената. Универзитетском наставнику конкуришу моћне савремене информатичко-комуникационе технологије а повећава се и утицај неформалних и информалних облика учења студената.

Настали су парадокси између дидактичке теорије и емпирије. У односима традиционалне парадигме (универзитетска предавачко-показивачка настава) постепено се конституише нова дидактичка парадигма, темељена на субјекатској позицији студента (студије усмјерене на студента) и информатичким изворима учења. Постоји знатан „раскорак“ (не-саображеност) између дидактичке теорије и емпирије универзитетског образовања изражен у предњачењу праксе у односу на теоријску мисао (историјски ријетка појава), што, методолошки посматрано, указује на перспективе креирања нове теоријске мисли у високошколској дидактици.

ПАРАДОКСИ ДИДАКТИЧКЕ МИСЛИ И БОЛОЊСКЕ ПРАКСЕ

Високошколска дидактика, као посебна педагошка научна дисциплина, већ дужи временски период налази се у општој кризи (криза научног идентитета и дигнитета). То се посебно односи на: семантичке проблеме, односе дидактике (опште) и високошколске дидактике, односе високошколске дидактике и других научних дисциплина, позицију високошколске дидактике у универзитетском образовању, нове дидактичке парадигме у високошколском образовању (настави), као и односе болоњске праксе и савремене високошколске дидактичке мисли.

Семантички проблеми високошколске дидактике

Високошколска дидактика ни до почетка овог вијека није успјела адекватно ријешити основне семантичке проблеме. У сфери терминологије, постоји више рјешења (високошколска дидактика, високошколска педагогија, универзитетска дидактика, универзитетска педагогија, едукологија високошколске наставе...) која се користе у истим или различитим значењима. У основи практичних семантичких проблема налази се велики број термина који се „употребљава без јединствене дефиниције па и поред тога они функционишу као добро

познати термини“ (Vašić, 1987, стр. 12). У педагошкој литератури не мали број аутора, па чак и у истом раду, различите термине употребљава у синонимним значењима. Основни теоријско-методолошки проблем налази се у схватању и тумачењу научне позиције високошколске дидактике. Око тог проблема искристалисала су се три различита схватања. Према првом, високошколска дидактика је посебна педагошка научна дисциплина која је у научном статусу равноправна са другим педагошким дисциплинама (општа педагогија, предшколска педагогија, школска педагогија, општа дидактика, андрагогија, методологија педагогије...). Другим схватањем изражава се поимање високошколске дидактике као једне уже дисциплине (дијела) „опште дидактике“ равноправне са другим дидактичким дисциплинама. Развојем и „диференцијацијом дидактике настају нове, уже дидактичке дисциплине (предшколска, основношколска, средњошколска, високошколска дидактика). Такође, интеграцијом дидактике са другим дисциплинама настају нове, специфичне дидактике – информатичка, медијска, глотдидактика, теледидактика...“ (Вилотијевић, 1999, стр. 18). Према трећем схватању, високошколска дидактика се поима и употребљава као синоним за високошколску педагогију. Различита схватања статуса високошколске дидактике произилазе из недовољне теоријско-методолошке утемељености класификације педагошких научних дисциплина и недоследности њиховог разврставања према критеријуму општости (опште, посебне и појединачне). Подручје „дејства“ (предмет проучавања) високошколске дидактике угрожено је и због израженог преклапања високошколског образовања (наставе) у више педагошких, па и других научних дисциплина које том проблему прилазе са различитих аспеката. На тај начин, високошколској дидактици „угрожено“ је, или битно сужено, подручје проучавања, а тиме и њен научни идентитет и дигнитет.

У семантичке проблеме високошколске дидактике спада и превазиђено појмовно одређење ове дисциплине, без обзира да ли се она схвата и тумачи као посебна дидактичка дисциплина или високошколска педагогија. Према енциклопедијској литератури високошколска дидактика (универзитетска дидактика) „бави се дидактичко-васпитним питањима наставе и учења у вишим и високим школама“ (*Педагошки лексикон*, 1996, стр. 70). У основи скоро идентично појмовно одређење је и за високошколску педагогију (универзитетска педагогија) која се одређује као „дио педагогије која се бави проблемима одгоја и образовања у вишим и високим школама и на факултетима“ (*Enciklopedijski rječnik pedagogije*, 1963, стр. 1093). Таква појмовна одређења са семантичког и временског аспекта превазиђена су и нису теоријски прихватљива јер не изражавају

суштину савременог високог образовања нити достигнутог нивоа болоњске праксе.

Насупрот тешкоћама термилошке нарави и превазиђености појмовних одређења, интензивно се, у првим деценијама овог вијека, развијају парцијалне теоријско-дидактичке мисли о високошколском образовању. Стога је основни теоријско-методолошки проблем садржан у томе што је та мисао разуђена (разбацана) у различитим дисциплинама и бројним изворима (појединачне монографије, радови у зборницима, чланци у часописима, дијелови уџбеника). Недостају, чак, и почетне научне синтезе и уређени скупови систематизованих и аргументованих знања о високошколском образовању, који би чинили основу научног интегритета и дигнитета високошколске дидактике.

Према семантичким схватањима (Palmer, 2010), неопходне су и расправе о значењу термина *настава* у оквиру болоњског процеса. Тај термин, са својим основним значењем, настао је и афирмисао се у оквиру предавачко-показивачке дидактичке парадигме. Болоњском процесу, усмјереном ка интеграцији европског образовног и европског истраживачког простора високог образовања, не одговара термин *настава*. Болоњска реформа, својом суштином, мијења традиционалну парадигму па би, умјесто термина *високошколска настава*, примјереније било користити синтагму *високошколско образовање и истраживање*. У таквом термилошком склопу и временском контексту (крај друге деценије двадесет првог вијека) високошколска дидактика може се појмовно одредити (дефинисати) као *посебна педагошка научна дисциплина која проучава законитости процеса учења (самоусмјерено учење, заједничко учење, интерактивно учење), поучавања (универзитетско предавање уз примјену савремених информатичких технологија) и истраживања (акциона истраживања, микроистраживања) у свим образовним (формално, неформално и информално учење) и социјалним контекстима*. Таквим одређењем исказана је суштина савремених дидактичких теорија и достигнутог ниво развијености болоњске праксе.

Континуитет и/или дисконтинуитет процеса конституисања

Са незнатним закашњењем у односу на водеће педагошке центре (Gall, 1957; Зиновјев, 1968; McKeachie, 1967), процес конституисања високошколске дидактике (високошколске педагогије) започео је и на југословенским просторима осамдесетих година прошлог вијека. У тој почетној фази, од објављених значајнијих дјела треба поменути студије о високошколској дидактици В. Шмита (V. Schmidt, *Visokoškolska didaktika*, 1972), Б. Марентић-Пожарник (Marentič-Požarnik, *Prispevek k visokoškolski didaktiki*, 1978), уџбенике групе аутора о проблемима

високошколске педагогије (*Osnovni problemi visokoškolske pedagogije*, 1987) и књигу Н. Филиповића (Filipović i dr., *Osnovi didaktike i psihologije univerzitetske nastave*, 1982). На почетна теоријска утемељења високошколске дидактике значајан утицај имали су и радови објављени у то вријеме у најпознатијим нашим педагошким часописима. То се посебно односи на радове о дидактичким аспектима високошколске наставе (Љ. Крнета, 1972), словеначких педагога (Razgovori o visokoškolskoj didaktici, 1979), студија о дидактичкој терминологији (Bašić, 1987), педагошким теоријама у наставно-научном раду на универзитету (Branković, 1996), основним темама из високошколске дидактике (Krkljuš, 1998), те већи број радова објављених у часопису *Универзитет данас* (Заједница југословенских универзитета).

Упоредо са објављивањем књига и чланака у часописима о високошколској дидактици, објављен је и већи број радова о високошколској настави, као подручју проучавања високошколске дидактике. Расправе о високошколској настави објављиване су и прије расправа о високошколској дидактици. У такве значајније расправе спадају радови Т. Продановића (Продановић, 1966), З. Цвилића (Цвилић, 1966), П. Шимлеше (Шимлеша, 1967), Д. Митровић (Митровић, 1970), зборник радова са научног скупа Заједнице виших школа СР Србије (*Дидактички проблеми у процесу високошколске наставе*, 1977), Л. Тота (Тот, 1978), В. К. Стојановића и М. Скенџића (1979), В. Мужиха (Мужић, 1978), Д. Савићевића (Савићевић, 1982) и С. Хуковића (Хуковић, 1986) и др. Критичка анализа објављених радова у том периоду указује не само на бројност проблема, већ и на традиционалност (неусаглашеност са временом) и дисконтинуитет у конституисању високошколске дидактике.

Почетком новог вијека и миленијума и код нас су отпочеле теоријски недовољно осмишљене болоњске реформе са израженим дисконтинуитетом у развоју високошколске дидактике. У првој деценији овог вијека постепено се успоставља болоњска емпирија са бројним изазовима и парадоксима (сукоб старе и нове праксе). Одржани су скупови о парцијалним оперативно-практичним питањима болоњске реформе (Студије другог и трећег циклуса – искуства и могућности организовања, Бања Лука, 2013; Универзитетска настава на почетку 21. вијека, Бијељина, 2003) на којима се расправљало о новим курикулумима, једносеместралним предметима, ЕЦТС бодовима, начинима праћења и оцјењивања студената, мобилности студената и наставника и др.). У већем броју педагошких часописа у том периоду објављивани су радови о појединим парцијалним проблемима болоњске реформе и високошколског образовања. О суштинским проблемима

реформе високошколске наставе објављено је мало цјеловитих студија, изузев појединачних монографија (Бранковић и др., *Иновације у универзитетској настави*, 2005). Стога је неопходно не само имплементирати болоњску концепцију, већ и примјену „одговарајућих дидактичких иновација, односно нову парадигму универзитетске наставе“ (Ђukić, 2010, стр. 135).

У овом другом развојном периоду одбрањено је и неколико докторских дисертација о појединим сегментима високошколске наставе (Lungulov, „Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja“, 2015). У другој деценији овог вијека изражен је и парадокс између веома скромних теоријских расправа о високошколској дидактици и расправа о новој парадигми високошколског образовања (образовање усмјерено на студента). Само као изузетак може се указати на вриједности монографије Г. Гојков „Фрагменти високошколске дидактике“ (G. Gojkov, 2013) која пружа „увид у савремена кретања у области високошколске дидактике која је иначе на нашем педагошком простору запостављена“ (Gojkov, 2013, стр. 11). Високошколска дидактика, након скоро двије деценије дисконтинуитета, започиње нове развојне токове у којима се дидактика још једном „освешћује и уверава да јој постојеће теорије не дају задовољавајуће одговоре, а да она сама није довољно радила да покрене своје потенцијале и трага за теоријама које би биле ближе животу...“ (Gojkov, 2013, стр. 13).

Конститутивност високошколске дидактике

У почетној фази конституисања (последње двије деценије двадесетог вијека), високошколска дидактика поставила је почетне темеље (основна терминологија, појмовна одређења, подручје проучавања...). Тај процес конституисања високошколске дидактике у посебну педагошку научну дисциплину, из недовољно познатих разлога, заустављен је концем двадесетог вијека. Стога је, са теоријско-методолошког аспекта с краја друге деценије двадесет првог вијека, неопходно поставити још једно питање: Да ли високошколска дидактика испуњава основне критеријуме конститутивности научних дисциплина? Могуће одговоре и на то питање треба потражити у научној продукцији (монографије, уџбеници, научне расправе...) из области високошколске дидактике и високошколске наставе.

Критичка анализа селективне библиографије радова из високошколске дидактике (Kundačina, 1999) указује да постоји врло мали број објављених библиографских јединица из високошколске дидактике и високошколске наставе. Према истраживањима М.

Кундачине, до краја 1999. године на југословенским просторима објављено је 349 библиографских јединица (просјечно девет годишње) о високошколској настави и високошколској дидактици.⁹⁶ За конституисање високошколске дидактике посебно је био утицајан часопис *Универзитет данас*, који је објављивао радове о високошколској настави и високошколској дидактици у периоду од 1960. до 1987. године.⁹⁷

Анализа савремене библиографије радова о високошколској настави и високошколској дидактици потврђује претпоставку према којој су успорени токови конституисања високошколске дидактике. Аргументи за такву процјену налазе се у неиспуњености неколико основних критеријума конститутивности:

- мали је број објављених научних монографија о високошколској настави и високошколској дидактици,
- универзитетски уџбеници из високошколске дидактике код нас нису објављивани у постболоњском периоду,
- високошколска дидактика као предмет (модул) не налази се у курикулумима студија педагогије, па нити у курикулумима докторских студија на којима се школују нови универзитетски професори,
- на нашим универзитетима не врши се избор професора за високошколску дидактику,
- не излазе посебни часописи о високошколској настави и високошколској дидактици,
- недостају емпиријска неекспериментална и експериментална истраживања високошколског образовања,
- занемарљив је и број радова из подручја методике високошколске наставе,
- методолошке специфичности истраживања високошколске наставе ријетко су биле предмет проучавања дидактичара који се баве методологијом научног рада.

⁹⁶ Унутрашња анализа те библиографије упућује на закључак да је у оквиру тог броја највише радова (333 или 95,42%) о високошколској настави, а далеко мањи број (16 или 4,58%) о високошколској дидактици. Суптилнија анализа библиографије показује да је до конца двадесетог вијека код нас објављен скроман број студија и универзитетских уџбеника (7 или 2,00%) из ове области.

⁹⁷ У периоду од 1960. до 1987. године часопис *Универзитет данас* објавио је 128 или 36,67% укупно објављених радова из високошколске дидактике и високошколске наставе.

Низак ниво испуњености критеријума показује да високошколска дидактика још увијек није испунила битне критеријуме конститутивности научних дисциплина и да се она спорије развија у односу на друге педагошке научне дисциплине. Охрабрује сазнање да у првим деценијама овог вијека поново настају нови токови у развоју теоријске мисли о високошколском образовању и високошколској дидактици.

Противурјечност болоњске праксе и високошколске дидактичке мисли

Под снажним утицајем глобализацијских процеса, информатичко-комуникационих технологија и европског болоњског процеса, постепено се успоставља нова пракса високог образовања, означена синтагмом болоњска емпирија (европеизација високог образовања). У новој болоњској емпирији садржана је и нова филозофија образовања која „обухвата комплементарне приступе: глобализацији образовања, интернационализацији образовања, европеизацији образовања, приватизацији образовања, информатизацији образовања, стандардизацији образовања, цјеложивотном учењу и друштву знања“ (Hrvatić, 2007, стр. 241). Такви приступи детерминисали су успостављање интегралног болоњског процеса (Бранковић, 2013) са три циклуса студија и различитим концепцијама научно-наставног и истраживачко-наставног процеса (истраживање подржано наставом). Научно-образовни процеси доминантни су у првом и другом циклусу студија који се успоставља као „мјешавина“ традиционалне универзитетске наставе и болоњских принципа. Истраживачко-образовни процеси чине суштину трећег циклуса студија (докторске студије) и заснивају се на Салцбуршким принципима и Даблинским дескрипторима. Стицање и унапређивање знања, према тим принципима и дескрипторима, треба бити оригинално и изворно истраживање. На њима се утемељује и почетна конституента нове парадигме докторских студија коју чини функционална синтеза научних истраживања која су подржана наставом – поучавањем (Бранковић, 2014). Са аспекта компетенција, болоњска пракса афирмише принципе према којима докторанде треба оспособити за врхунска и изворна истраживања, а не студије фокусиране на читање преобимне и често застарјеле литературе. За такву праксу потребне су нове методе и облици рада примјерени оспособљавању студената за самообразовање и самодоминацију (Pivec, 1995), о којима скоро и да нема радова у нашој високошколској дидактици. Ријеч је о истраживачким радионицама, истраживачким семинарима, дискусионим научним скуповима, одбрани идејних и студијских

пројеката, семинара за конструкцију истраживачких инструмената, пројектовање микроистраживања и др.

За разлику од тако пројектоване болоњске праксе, у фокусу проведених болоњских реформи налазе се само нека програмско-оперативна рјешења: а) болоњска пракса показује да су уведене троциклусне студије, б) програми темељени на компетенцијама студената и исходима студирања, в) умјесто само обавезних, знатно се повећао број изборних и факултативних предмета, г) континуиране су евалуације засноване на студентским процјенама квалитета, д) постепено и у континуитету мијења се позиција студента у образовном процесу на универзитету. Према таквој болоњској емпирији изграђује се и теорија курикулума и теорија компетенција. Управо те двије теорије чине основу високошколског учења јер укључују студенте у процесе постављања циљева учења, избора садржаја, приступа изворима учења, имплементацију рада, учења и истраживања, као и процјену исхода образовања (Stern, Huber, 1997). Студије усмјерене на студента темеље се не на предавачко-показивачкој настави, већ на *активном учењу* које је препознатљиво по сљедећим карактеристикама:

- одговорност студената за одабир циљева учења и рада властитим темпом (власништво над властитим темпом учења),
- избор информација за учење и рад с мањом подршком наставника, активно укључивање у развој личног разумијевања,
- рјешавање проблема и доношење одлука из живота,
- употреба конкретних материјала и директног искуства,
- учење и рад у малим групама (Kugiasou, 1992; Watking i sar., 2007).

За практичну примјену активног учења у високом образовању познате су различите стратегије. Грабингер и Дунлап (Grabinger i Dunlap, 1995) пишу о четири стратегије активног учења: а) стратегија узајамног учења заснована на одговорности и иницијативи студената, б) стратегија заснована на посебним пројектима учења (мисаоно науковање), в) стратегија подржавања контекста аутентичног учења (усидрено поучавање), и д) стратегија утемељена на учењу путем рјешавања проблема. Као посебно вриједна је и стратегија учења путем симулација (искуствено учење) која успјешно интегрише теорију и праксу у процесу активног учења, чиме се развија критичко мишљење и, што је посебно битно, обликује процес самоучења (Meurers i Jones 1993; Vognar i Matijević, 2005).

У поменутиим стратегијама и новој дидактичкој парадигми високошколског образовања, интегрисани су различити облици учења (самоучење, заједничко учење, интерактивно учење) и поучавања (универзитетско предавање обogaћено новим технологијама). На

општем плану, савремена дидактика обухвата „теорије учења и поучавања у свим могућим ситуацијама и контекстима“ (W. Böhm, 2005, стр. 155). Стога „намјесто некритичког заступања екстремних гледишта у вези с приматом поучавања (инструкција) и учења (конструкције) – однос поучавања и учења мора постати предмет зnanствених дидактичких истраживања“ (Palekčić, 2002, стр. 403).

Нова (редефинисана) дидактичка мисао о високошколском образовању и нова парадигма постепено се уводи и у болоњску праксу, чиме се почиње напуштати (сводити на мјеру) предавачко-вјежбајућа настава (традиционална парадигма) и афирмише парадигма термилошки одређена не као образовање усмјерено на предмет, већ *високошколско образовање усмјерено на студента*. Такве промјене емпирије успорава и свијест да универзитетском наставнику све више конкуришу моћне информатичко-комуникационе технологије, неформално и информално учење студената. Тиме се не уважава футуролошки аспект образовног процеса који ће се све више усмјеравати ка цјеложивотном учењу и друштву знања (Превшић, 2007). Управо такве визије болоњске праксе у високом образовању, мало или никако, не препознаје и теоријски не уобличава високошколска дидактика (Palekčić, 2015).

Критичка процјена дидактичке мисли и болоњске емпирије показује да је у прве двије деценије овог вијека дошло до, гносеолошки речено, „раскорака“ између високошколске дидактичке мисли и болоњске праксе. Парадокс је у томе да савремена (болоњска) високошколска емпирија иде испред дидактичке теорије (педагогија ријетко када биљежи такву ситуацију). Такав „раскорак“ указује и на битну методолошку парадигму, према којој је једино могуће из савремене (прогресивне) емпирије и експерименталне (вјештачке) праксе конституисати нову теорију и брже развијати савремену високошколску дидактику (Бранковић, Микановић, 2017).

ЗАКЉУЧНИ ОСВРТ

Високошколска дидактика на садашњем нивоу развијености дидактичке теоријске мисли налази се пред бројним изазовима. Почетни су, свакако, семантички проблеми који се могу рјешавати избором примјереније дидактичке терминологије, редефинисањем појмовних одређења, прецизнијим утемељењем позиције високошколске дидактике у систему педагошких научних дисциплина, те критичким преиспитивањем односа високошколске дидактике са педагошким и другим научним дисциплинама.

Дисконтинуитет у конституисању и развоју високошколске дидактике код нас могуће је превазилазити осмишљавањем и

теоријским уобличавањем нове високошколске дидактичке парадигме – *студије усмјерене на студента*. У оквиру развијања нове високошколске дидактичке мисли, неопходно је преиспитати постојеће односе између концепције поучавања (инструкција – „предавачко-показивачка настава“) и учења (конструкција знања – учење и самоусмјерено учење). Са аспекта „револуционарности“ нове парадигме посебно је битно сагледавање комплементарности између поучавања, неформалних и информалних облика учења студената (самоусмјерено учење). У фокусу интересовања теоријски оријентисаних дидактичара треба бити дидактичко уобличавање и разрада нових облика универзитетског образовања (учење на информатичким изворима, истраживачке радионице, истраживачки семинари, дискусионни скупови, расправе у фокус-групима, одбрана истраживачких пројеката, провођење истраживања и др.).

Болоњска емпирија постепено се развија на основним принципима болоњског процеса – интеграцији европског образовног и истраживачког простора. У високошколској пракси, успостављеној на болоњским захтјевима, постепено се успоставља и развија образовни процес који је још увијек оптерећен традиционализмом (мој предмет, мој метод предавања, мој уџбеник, мој систем оцјењивања). У болоњској емпирији стичу се скромна искуства у едукацији универзитетских наставника из области високошколске дидактике, што успорава развијање нових, времену примјерених, облика високошколског образовања. Постојећа високошколска пракса не успоставља динстинкцију између појединих циклуса студија, па се образовни процес скоро истовјетно одвија у сва три циклуса студија. Са болоњског, али и дидактичког аспекта, постоје суштинске разлике између образовања усмјереног на студента на првом (поучавање и учење) и трећем (истраживање подржано поучавањем и учењем) циклусу студија. Истраживачки рад студената, посебно у трећем циклусу студија (докторске студије), налази се на маргинама болоњске емпирије. Оспособљавање студената за оригинална и изврсна истраживања, као битна компетенција докторанда (Салцбуршки принципи и Даблински дескриптори) мало је присутна у садашњој болоњској емпирији.

Критички приступ болоњској емпирији и новој дидактичкој теоријској мисли указује на изражен „раскорак“ између емпирије и нове дидактичке теоријске мисли. Неопходне су „реформе“ болоњских реформи, али и редифинисање постојећих и конституисање нових дидактичких теоријских мисли о високошколском образовању.

Литература

- Vašić, S. (1987). *Didaktička terminologija*, Zadar: Narodni list,
- Vognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
- Vöohm, W. (2005). *Wörterbuch der Pädagogik*, Stuttgart.
- Бранковић, Д. (2013). „Болоњске основе другог и трећег циклуса студија“, у: *Студије другог и трећег циклуса – искуства и могућности организовања*, Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци, стр. 15–28.
- Бранковић, Д. и сар. (2005). *Иновације у универзитетској настави*, Бања Лука: Филозофски факултет.
- Бранковић, Д. (2014). „Истраживање подржано наставом – парадигма докторских студија“, у: *Организација и извођење трећег циклуса студија на високошколским установама у РС*, Бијељина: Слободир П. универзитет, стр. 15–26.
- Branković, D. (1996). „Pedagoške teorije o nastavno-naučnom radu na univerzitetu“, Вања Лука: *Naša škola* br. 3–4, str. 284–292.
- Бранковић, Д., Микановић, Б. (2017). „Теоријско-методолошки проблеми (не)саображености педагошке теорије и праксе“, у: *Наука и стварност*, Пале: Филозофски факултет, стр. 151–163.
- Bratinić, M. i sar. (1987). *Osnovni problemi visokoškolske pedagogije*, Zagreb: Školska knjiga.
- Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика 1*, Београд: Учитељски факултет.
- Galla, K. (1957). *Uvod do didaktiky vysoke školy*, Praha.
- Gazibara, S. (2018). *Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave*, Zagreb: Filozofski fakultet (doktorska disertacija).
- Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike*, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „M. Palov“.
- Grabinger, R. S., Dunlap, J. C. (1995). *Rich environments for active learning: a definition*, ALT-J: Research in Learning Technology 3 (2), 5–35.
- Didaktički problemi u procesu visokoškolske nastave*, (1977), Београд: Zajednica viših škola SR Srbije.
- Ђukić, M. (2010). „Nova paradigma univerzitetske nastave kao izraz pedagoške reforme visokog obrazovanja“, Nikšić: Filozofski fakultet, *Sociološka luča*, br. 1, str. 135–145.
- Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963), Zagreb: Matica hrvatska,
- Зиновјев, С. И. (1968). *Учебни процес в совјетскојх висшеј школе*, Москва.
- Кркљуш, С. (1998). „Теме из високошколске дидактике“, у: *Дидактички диспут*, Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине и Виша школа за образовање васпитача, стр. 337–411.

- Krnetić Lj. (1972). *Didaktički aspekti visokoškolske nastave*, Beograd: Pedagogija br. 3–4, str. 533–538,
- Kundačina, M. (1999). „Visokoškolska didaktika – selektivna bibliografija“, Niš: Univerzitet u Nišu, *Teme*, br. 3–4, str. 277–301,
- Kyriacou, C. (1992). *Active Learning in Secondary School Mathematics*, British Educational Research Journal 18 (3), str. 309–318.
- Lungulov, B. (2015). *Analiza ishoda učenja kao indikatora kvaliteta visokog obrazovanja*, Novi Sad: Filozofski fakultet (doktorska disertacija),
- Marentić-Požarnik, B. (1978). *Prispevek k visokoškolski didaktiki*, Ljubljana: Državna založba Slovenije,
- Mitrović, D. (1970). „Prilog reformi univerzitetske nastave“, Beograd: *Univerzitet danas*, br 1, str. 43–49,
- Meyers, C., Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mužić, V. (1980). „Futurološki pristup preobražaju visokoškolske nastave“, Beograd: *Univerzitet danas*, br. 2–3, str. 113–119.
- McKeachie, W. I. (1976). *Research on Teaching Methods*, u: Gage, N.L. *Handbook of Research on Teaching*, Chicago.
- Pivec, J. (1995). *Škola u svjetlu promjena*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Institut za pedagoška istraživanja.
- Palekčić, M. (2002). „Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji“, Zagreb: *Napredak* br. 4, str. 403–413.
- Palekčić, M. (2015). *Pedagoška teorijska perspektiva*, Zagreb: Erudita.
- Palmer, F. R. (2010). *Uvod u semantiku*, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu (Sveučilišni računski centar SRCE).
- Педагошки лексикон* (1996), Beograd: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Previšić, V. (2007). „Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja“, *Pedagoška istraživanja*, 4 (2), str. 179–187.
- Prodanović, T. (1966). *Osnovni problemi fakultetske nastave*, Novi Sad.
- Razgovori o visokoškolskoj didaktiki* (1979). Ljubljana: Centar za razvoj univerze.
- Savićević, D. (1982). „Pravci promena i osavremenjivanja univerzitetske nastave“, Beograd: *Univerzitet danas*, br. 3–4, str. 41–48.
- Stojanović, V. K., Skendžić, M. (1979). „Nastava na savremenom univerzitetu“, Beograd: *Univerzitet danas*, br. 1–2, str. 33–48.
- Студије другог и трећег циклуса – искуства и могућности организовања*, (2013). Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.

Stern, D., Huber, G. L. (1997), *Active Learning for Students and Teachers: Reports from Eight Countries*, Frankfurt - New York: Peter Lang.

Schmidt, V. (1972). *Visokoškolska didaktika*, Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Tot, L. (1978). „Mogućnosti i putevi osavremenjivanja univerzitetske nastave“, Beograd: *Univerzitet danas*, br. 1–2, str. 121–132.

Универзитетска настава на почетку 21. вијека, Бијељина: Педагошки факултет.

Univerzitet danas, Beograd: Zajednica jugoslovenskih univerziteta (brojevi od 1960. do 1986. god.).

Filipović, N. i sar. (1982). *Osnovi didaktike i psihologije univerzitetske nastave*, Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu.

Hrvatić, N. (2007). *Interkulturalna pedagogija: nove paradigme*, Zagreb: pedagojska istraživanja, br. 4(2), str. 241–254.

Huković, S. (1986). „Problemski okviri i naučni dometi razmatranja univerzitetske nastave“, Sarajevo: *Naša škola*, br. 7–10, str. 43–84.

Cvilić, Z. (1966). „Neki faktori racionalizacije visokoškolske nastave“, Beograd: *Univerzitet danas*, br. 7, str. 43–48.

Šimleša, P. (1976). „Savremene tendencije u reformi visokoškolske nastave“, Beograd: *Univerzitet danas*, br. 7, str. 24–35.

Watkins, C., Carnell, E., Lodge, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*, London: Sage Publications.

БЕЛЕШКА СА СЕДНИЦЕ ПРЕДСЕДНИШТВА САО.

одржана у Београду 27. априла 2017. године

Седници присуствују: Младен Вилотијевић, Грозданка Гојков, Бошко Влаховић, Ђорђе Ђурић и Никола Поткоњак.

Оправдано одсутни: Данило Ж. Марковић и Јован Ђорђевић.

Дневни ред седнице:

1. Избоорна скупштина САО,
2. Научни скуп 2017.год.
3. Програм рада САО за наредне две године
4. Обележавање јубиларних годишњица чланова САО
5. Текућа питања.

Ток рада и закључци:

1. Пошто је 2016. година била изборна за САО (по Статуту свака трећа година) Председништво је:

прво, расправљало о избору руководећих тела САО и закључило да предложи Изборној скупштини САО да се продужи мандат свим изабраним члановима руководећих тела САО још за три године. И то: председнику (Николи Поткоњаку), подпреседнику (Јовану Ђорђевићу), генералном секретару (Данилу Ж. Марковићу) и свим члановима Председништва САО (Младену Вилотијевићу, Грозданки Гојков, Ђорђу Ђурићу, Бошку Влаховићу. као и председнику, подпреседнику и генералном секретару САО, који су по функцији чланови Председништва);

друго, разматрало је предлоге за избор дописних у редовне чланове САО, као и предлоге за избор нових чланова САО и закључило да предложи Изборној скупштини следеће:

- да се за редовне чланове САО изабере дописни чланови: Зоран Аврамовић, Миодраг Игњатовић, Бранко Јовановић, Саит Качопор, Душан Липовац, Радмила Николић, Мирјана Сегединац, Смиља Станковић, Милан Узелац, Павле Опавски, Срећко Милачић, Воја Вукмирица, Станоје Ивановић и Драгомир Сандо;
- да се за новог редовног члана САО изабере Ненад Кецмановић,
- да се за нове дописне чланове изабере: Данимир Мандић, Момчило Златановић и Урош Шуваковић,

- да се за иностраног члана САО изабере Лавиниа Батеа, професор из Румуније
- да се до изборне скупштине обаве разговори и за нове дописне чланове САО предложи Радован Антонијевић и Наташа Вујисић-Живковић (разговоре ће обавети Младен Вилотијевић и Бошко Влаховић).

Пошто се научни скуп који организује САО неће моћи одржати, како је планирано, у јуну 2017. године, предложено је да се Изборна скупштина САО одржи у петак 23. јуна 2017. године у Свечаној сали Учитељског факултета у Београду са почетком у 11 часова.

Председништво предлаже следећи дневни ред Изборне скупштине:

1. Представљање брошуре о претеклих десет година рада САО – реч Николе Поткоњак
2. Разматрање предлога Председништва и избор (тајним гласањем) нових чланова САО (редовни, дописних, иностраних),
3. Разматрање предлога Председништва и избор (тајним гласањем) руководиоца органа САО,
4. Расправа о предлогу радне групе одржаног научног скупа о „информатичко-развијајућој настави“ модела „Унутрашња педагошка реформа обавезне школе“ (материјал је свима члановима достављен електронским путем, а може с наћи и на сајту САО) и обавештење о посети Министру просвете Србије – узводна реч Младен Вилотијевић,
5. Обавеште о припреми научног скупа на тему „Дидактика високошколске наставе“, за који Председништво предлаже да се одржи у Београду, 23. новембра 2017. године. – реч Младена Вилотијевића
6. Како је у протеклој и овој години више чланова имало своје јубиларне годишњице Председништво предлаже Скупштини САО да се на научном скупу који се организује крајем ове године обележе јубиларне годишњице следећим члановима САО: 80-е годишњице живота и рада: Ђорђе Ђурићу, Бори Станојловићу и Милану Недељковићу и 70-а годишњица Милки Ољачи.
7. У оквиру текућих питања Ђорђе Ђурић је обавестио Председништво да је у априлу о.г. умро редовни члан САО Емил Каменов. Он је по договору са председником САО присуствовао сахрани у Новом Саду и говорио је над одром покојника у име САО. Предлаже се да се на Изборној скупштини минутом ћутања ода пошта премилом члану САО Емилу Каменову.

8. Када је реч о програму рада САО у наредне две године закључено је да се чланови Председништва консултују са члановима САО и осталим стручњацима и да се на Изборној скупштини предложи теме могућих научних и стручних скупова, монографије за објављивање и евентуално преузимање неке истражвачке теме која би се остварила у оквиру САО, чиме би се обезбедила и одређена финансијска средства неопходна за рад САО.

Белешку сачинио

Н. Поткоњак.